

Mobilitätserziehung

Eine empirische Untersuchung zur Situation in der Förderschule

Dissertation

Zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Erwin Ender aus Biberach/ Riss

Ehingen 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Werner Nestle

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Jörg Kautter

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 15.12. 2006

Inhalt

	Vorwort	7
1	Einleitung	8
2	Zur Situation der Verkehrspädagogik	10
2.1	Gründe für das Schattendasein der Verkehrspädagogik.....	14
2.2	Zusammenfassung und Ausblick.....	15
3	Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätserziehung	17
3.1	Aussagen des Kultusministeriums zur Verkehrserziehung.....	17
3.2	Die Verkehrserziehung im Lehrplan der Förderschulen.....	18
4	Verkehrserziehung – Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schule	21
4.1	Veränderte Situation nach 1945.....	21
4.2	Verkehrserziehung als Beitrag zur Sicherheitserziehung.....	22
4.2.1	Ansätze zur Erreichung einer Sicherheitskompetenz.....	25
4.2.2	Notwendigkeit einer Sicherheitserziehung.....	26
4.2.3	Sicherheitstraining und mentales Training.....	28
4.2.4	Das Thema Fahrrad bei der Sicherheitserziehung in der Förderschule....	30
4.2.5	Die Radfahrausbildung.....	31
4.2.6	Inline-Skating in der Schule.....	33
4.2.7	Programmangebote des ADAC für Schulen (Anhalteweg).....	34
4.2.8	Die Mobile-Kids-Tour von Mercedes-Benz.....	35
4.2.9	Weitere Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partnern.....	36
4.2.10	Aktionstage/ Projekte und andere außerschulische Veranstaltungen	37
4.2.11	Zusammenfassung und Ausblick.....	38
4.3	Verkehrserziehung als Sozialerziehung.....	39
4.3.1	Eigenverantwortlichkeit und Regelbefolgung.....	39
4.3.2	Der Begriff des Sozialen.....	40
4.3.3	Schülerlotsen als soziales Erfahrungsfeld.....	41

4.3.4	Schülermentoren in der Verkehrserziehung.....	42
4.3.5	Sozialkompetenz und Verhalten im Verkehr.....	43
4.3.6	Die Bedeutung der Sozialerziehung für Förderschulen.....	44
4.4	Verkehrserziehung als Beitrag zur Umwelterziehung.....	46
4.4.1	Angebote des ÖPNV für die Schulen.....	48
4.4.2	Wir fahren mit dem HVV (Hamburger Verkehrsverbund).....	49
4.4.3	Das Projekt „Regionale Mobilität Rhein-Neckar“.....	49
4.4.4	Deutsche Bundesbahn.....	51
4.5	Umweltpolitische Aspekte im Unterricht der Förderschule.....	52
4.6.	Verkehrserziehung als Gesundheitserziehung.....	53
4.6.1	Die veränderte Lebensumwelt der Kinder.....	53
4.6.2	Fördermöglichkeiten von sensorisch-motorischen Fähigkeiten.....	55
4.6.3	Weitere mögliche Inhalte einer Gesundheitserziehung.....	56
4.6.4	Mobilitätserziehung und medizinische Inhalte.....	58
4.7	Philosophisch-gesellschaftliche Aspekte der Mobilitätserziehung	58
4.8	Das Modell der Lebensweltorientierung.....	60
4.9	Verkehrserziehung an Schulen.....	61
4.10	Zusammenfassung und Ausblick.....	62
5	Mögliche Erhebungsformen für die Untersuchung.....	65
5.1	Quantitative versus qualitative Forschung.....	65
5.2	Interviewverfahren.....	71
5.3	Darstellung eines Ablaufmodells für die empirische Sozialforschung.....	73
5.4	Rahmenbedingungen und Beschreibung der Untersuchung.....	75
5.4.1	Explikation und Spezifikation der Fragestellung.....	75
5.4.2	Erläuterung der ausgewählten Forschungsverfahren.....	76
5.4.3	Die allgemeinen Thesen dieser Untersuchung.....	76
5.5	Explikation des Theoriehintergrunds bzw. Stand der Forschung.....	77

5.5.1	Die Untersuchung der Fernuniversität Hagen.....	77
5.5.2	Die Untersuchung der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt 1980 und 2004).....	79
5.5.3	Lehrerbefragung zur Mobilitätserziehung in der Schule im Rahmen des Projekts „Regionale Mobilität Rhein-Neckar“.....	82
5.6	Beschreibung der Stichprobe dieser Untersuchung.....	84
5.7	Beschreibung des Materials und der Materialauswahl.....	84
5.8	Zur inhaltlichen Konzeption des Fragebogens.....	86
5.8.1	Fragebogen Teil 1 für Beauftragte für Verkehrserziehung.....	86
5.8.2	Fragebogen Teil 2 für Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind.....	87
5.9	Auswahlverfahren.....	89
5.10	Genehmigungsverfahren.....	90
5.11	Stichprobengesamtheit und Rücklaufquote.....	90
6	Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	92
6.1	Beauftragte für Verkehrserziehung.....	92
6.2	Lehrerinnen und Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind.....	96
6.3	Auswertung nach Kovariablen.....	112
6.4	Statistische Auswertung.....	116
6.4.1	Verfahren.....	116
6.4.2	Darstellung der Ergebnisse.....	117
6.4.3	Interpretation der Ergebnisse.....	117
7	Exkurs: Verkehrserziehung an Grund- und Hauptschulen.....	119
7.1	Beauftragte für Verkehrserziehung.....	119
7.2	Lehrerinnen und Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind.....	121
8	Gesamtbewertung der Ergebnisse dieser Untersuchung.....	128
8.1	Zusammenfassende Bewertung zur Verkehrserziehung.....	129
8.2	Allgemeine Ziele einer neuen Verkehrspädagogik.....	130
8.3	Vorschläge und Empfehlungen.....	131

8.3.1	Die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung.....	131
8.3.2	Entwicklung eines Curriculums für die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung.....	136
8.3.3	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.....	140
8.3.4	Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen.....	141
8.3.5	Ausbildung am Schulpraktischen Seminar (2.Phase der Lehrerausbildung).....	143
8.3.6	Lehrerfortbildung.....	144
8.4	Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Verkehrserziehung.....	147
8.5	Zusammenfassende und abschließende Bemerkungen zur Verkehrserziehung an Förder-, Grund- und Hauptschulen.....	148
9	Literaturverzeichnis.....	152
10	Anhang.....	164
10.1	Begleitschreiben.....	164
10.2	Fragebogen Teil 1 und 2.....	165
	Lebenslauf.....	168

Vorwort

Mobilität ist wichtiger Bestandteil im Leben eines jeden Menschen. In den letzten 100 Jahren ist das Bedürfnis, den Bewegungsspielraum des Menschen zu erweitern, in einem gewaltigen Ausmaße gestiegen. Die rasante Technologieentwicklung führt zu einer Schnelllebigkeit unseres Zeitalters.

Eine uneingeschränkte Mobilität führt aber auch zu Belastungen für Mensch und Umwelt. Besonders unerfreuliche Begleiterscheinungen sind dabei Kollisionen, Unfälle und Katastrophen. Leider sind dabei viele Kinder und Jugendliche betroffen.

Diese Tatsache erfordert eine besondere pädagogische Verantwortung, deshalb muss die Schule einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation der Verkehrserziehung an den Schulen. Verkehrserziehung sollte fester Bestandteil eines Unterrichts- und Erziehungsauftrags sein. Hierzu gibt es auch Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1994). Daher ist es von Interesse, ob diese Empfehlungen bekannt sind, in welchem Maße überhaupt Verkehrs- oder Mobilitätserziehung in der Schule stattfindet bzw. wo Lehrerinnen und Lehrer Mängel erkennen und welche Verbesserungen notwendig sind. Weitere Aspekte sind z.B. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, Umfang und Inhalte der Verkehrserziehung in der Schulpraxis und verkehrspädagogische Qualifizierungsmöglichkeiten in den Phasen der Lehreraus- und Fortbildung.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, Chancen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Mobilitätserziehung in der Schule verwirklicht werden kann.

Eine Arbeit in diesem Rahmen ist nicht ohne Hilfe und Unterstützung anderer möglich. Für Beratung und Hilfe bedanke ich mich bei folgenden Personen:

Prof. Dr. W. Nestle und Prof. Dr. H. J. Kautter danke ich für die wissenschaftliche Beratung, Herrn Gahai und Herrn Rasemann vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg für die Weiterleitung der Fragebögen. Bei allen Schulamtsdirektorinnen und -direktoren bzw. Schulrätinnen und -räten bedanke ich mich für ihre Erlaubnis meiner Befragung und für die Verteilung der Fragebögen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schul- und Schulamtssekretariate danke ich für die Unterstützung bei der Durchführung der Befragungen. Frau Henke danke ich für das Korrekturlesen und nicht zuletzt, danke ich meiner Frau, die mir während dieser Zeit „den Rücken freihält“.

Erwin Ender

1. Einleitung

In Bezug auf Evaluationen und Tests befassen sich viele Autoren mit der Frage, wie die Leistungsfähigkeit von Schülern angesichts des mäßigen Ergebnisses der ersten PISA Studie (Dez. 2001) erhöht werden kann. Eine solche Resonanz und Aufmerksamkeit war der Verkehrserziehung nie vergönnt.

Eine wenig beachtete Rolle spielen auch die Förderschulen. Viele Politiker in den Parlamenten kennen diese Schulart nur vom Namen her, weil sie in ihrer eigenen Biographie nie mit Förderschulen konfrontiert worden sind. Die Förderschule ist zudem kein Leistungsträger unserer Gesellschaft und so ist es nicht verwunderlich, dass es überhaupt keine Untersuchung gibt, die sich ausführlich mit der Verkehrserziehung an Förderschulen befasst.

Verständlich ist dies allerdings nicht, wenn ernsthaft über die Bedeutung der Verkehrserziehung (Mobilitätserziehung) reflektiert wird. Im Alltag ist jeder ein Teil des Systems "Verkehr". Mobil zu sein ist heute eine Grundvoraussetzung, sowohl für das Berufsleben als auch für die Freizeit. Der Verkehr ist deshalb ein zentraler Bereich in unserem Leben; viele Menschen sind oft mehrere Stunden am Tag aktiv beteiligt, insbesondere verbringt der Berufsfahrer den größten Teil seiner Arbeitszeit im Verkehr.

Die heutige Lebenswirklichkeit bedingt also, dass Schülerinnen und Schüler sich Kompetenzen erwerben müssen, um differenziert und angemessen am Verkehrsgeschehen teilzunehmen. Nicht zuletzt gehört auch eine soziale Verantwortung dazu, dass sich immer mehr Menschen gleichzeitig in einem begrenzten Verkehrsraum ohne größere Gefahren bewegen können.

Negative Begleiterscheinungen des Verkehrs sind nicht nur die zunehmende Belastung der Umwelt, sondern auch menschliche Tragödien. Es ist leider eine Tatsache, dass weltweit mehr Menschen durch Verkehrsunfälle ums Leben kommen als durch Naturkatastrophen. Neben dem persönlichen und menschlichen Leid entstehen weltweit gleichzeitig Kosten von 33,8 Milliarden Euro (Deutsche Verkehrswacht: Mobil & sicher 6/ 2004), welche die Allgemeinheit tragen muss. In Baden-Württemberg waren im Jahr 2004 nach Angaben des Innenministeriums immerhin 4587 Kinderunfälle zu beklagen. Schon durch die Verhinderung eines einzigen Unfalls können immense Kosten eingespart werden, abgesehen von den schlimmen Schicksalen, die nicht mit Geldwerten zu beziffern sind. Eine angemessene Würdigung findet diese Thematik in der Verwaltungsvorschrift vom Juli 1996 (AZ.:IV/ 1-6520.1-120/177; Abs. 1):

„In den Bildungsplänen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist Verkehrserziehung ein Thema mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport-Amtsblatt Kultus und Unterricht 14/ 1996, S. 523).

Forderungen von Kommissionen bleiben dennoch häufig Theorie, der Alltag in der Schule zeigt sich oft anders. Das bedeutet, dass verkehrserzieherische Maßnahmen die Schüler in einer permanenten Weise begleiten. Dieses durchgängige pädagogische Prinzip findet seine Anwendung in den anderen „wichtigen Fächern“ wie Deutsch oder Mathematik. Ist dies im Lehrplan der Förderschule für Verkehrserziehung auch so konzipiert worden?

Wenn man aber zur Überprüfung den neuen Bildungsplan der Hauptschule betrachtet, scheint dieses Anliegen nicht verwirklicht worden zu sein. In zahlreichen Gesprächen und Erfahrungen, die ich seit 1998 als Beauftragter für Verkehrserziehung geführt habe, wurde deutlich, dass Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung im Bereich der Verkehrserziehung keinen hohen Stellenwert genießen, obwohl sehr praxisorientierte Themen wie der Besuch eines großen Omnibus- und Straßenbahnbetriebshofs oder Weiterbildungen zum Inline-Skating angeboten wurden. Ebenso scheint es in dieser Hinsicht mit der Lehrerbildung nicht zum Besten zu stehen. In einer Dienstbesprechung berichtete mir der Leiter der

Verkehrspolizei Ulm, verantwortlich für die Radfahrausbildung (Nov. 2003), dass es den Referendaren oft an grundlegenden Kenntnissen fehle. Ist diese Randständigkeit der Verkehrserziehung nur ein begrenztes örtliches Problem oder nur temporär? Stellt sich diese Situation immer noch so dar? Werden überhaupt Veranstaltungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung angeboten bzw. wurden diese besucht? Auch auf diese Fragen möchte die Untersuchung eine Antwort geben.

Im vierten Kapitel soll dargelegt werden, welches Potential diese fachübergreifende Thematik auch hinsichtlich einer wissenschaftlichen Sicht aufweist, wenn man die Verkehrserziehung oder die nach der KMK (Kultusministerkonferenz, 1996) benannten Mobilitätserziehung nicht nur als banales Lernen von Verkehrsregeln auffasst. Verkehrserzieherische Diskussionen und derzeitige „Trends“ der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung sind Bestandteil dieses Kapitels. Es werden hierbei auch Methoden und Medien vorgestellt sowie Probleme in der Radfahrausbildung angesprochen. Das Ergebnis der Untersuchung kann zudem besser eingeordnet und interpretiert werden, wenn man den ermittelten Ist-Zustand mit den dargestellten Möglichkeiten im dritten Kapitel vergleicht.

In der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft gibt es unterschiedliche und vielfältige Paradigmen. Heid (1996, S.17) spricht bereits von einem „Paradigmenchaos“. Abel/Möller/ Treumann (1998, S.11) betonen dabei, dass trotz heftiger Auseinandersetzungen zwischen den beiden Grundpositionen (quantitative/ qualitative Verfahren), sich die Ansätze im aktuellen Forschungsprozess ergänzen.

Im fünften Kapitel wird ein kleiner Einblick in die derzeitige Diskussion zur qualitativen-quantitativen Forschungsrichtung gegeben; hierbei soll überlegt werden, welche Form für die Untersuchung zur Verkehrserziehung relevant sein könnte bzw. welche Elemente qualitativer Sozialforschung hierbei verwendet werden können. Für jedes Forschungsvorhaben ist eine gewisse Form des Ablaufs notwendig; ein Schema wird vorgestellt, das für diese Untersuchung geeignet erscheint. Ähnliche Untersuchungen zum Forschungsfeld „Verkehrserziehung an Schulen“ werden im Hinblick auf die Ausgangshypothesen präsentiert. Daten zum Erhebungsverfahren, Genehmigungsverfahren bzw. Datenrücklauf ergänzen dieses Kapitel.

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung werden im sechsten Kapitel anhand von Diagrammen dargestellt und wie auch in anderen Untersuchungen üblich, in sukzessiver Weise verbal erläutert bzw. kommentiert. Bei manchen Daten findet eine weitergehende statistische Aufbereitung statt. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, weiterführende Aussagen zu ermöglichen. Deshalb erfolgt ein Blick zu den Grund- und Hauptschulen. Hierbei sollen Vergleiche in relevanten Bereichen bzw. zu zentralen Fragestellungen dieser Arbeit mit den Förderschulen gezogen werden. Ein Kernbereich ist die Radfahrausbildung. Hier ist von Interesse, wo Verbesserungen notwendig sind angesichts der beeinträchtigten Entwicklungs- und Reifungsprozessen von Förderschülern.

Eine zusammenfassende Diskussion schließt sich an, denn es sollen Beziehungen, Fakten und Zusammenhänge zur Sprache kommen, die in einem Forschungsvorhaben qualitativer oder quantitativer Art nicht erhoben werden können und deshalb interpretiert werden müssen. Aussagen dazu müssen ebenso im Zusammenhang mit dem Datenrücklauf der Untersuchung betrachtet werden.

Abschließend möchte ich Empfehlungen geben, insbesondere sollen mögliche Konsequenzen für die Lehreraus- und Fortbildung vorgestellt werden.

Nach den Literaturhinweisen wird das Erhebungsinstrument (Begleitschreiben und Fragebogen) als Anlage beigelegt.

2. Zur Situation der Verkehrspädagogik

Die Situation der Verkehrspädagogik ist sicher nicht in allen Bundesländern oder Schulen gleich. Es kann davon ausgegangen werden, dass in den Grund- und Förderschulen, bedingt durch die Fahrradprüfung, Verkehrserziehung verbreiteter ist als z.B. in Gymnasien, bei denen bedingt durch die Vielfalt von Bildungsinhalten Verkehrserziehung kaum oder gar nicht stattfindet.

Über die Verkehrserziehung an Schulen kursieren vielerlei Kommentare, wobei das Gros der Meinungen eher negative Tendenzen aufweist. Im Zusammenhang mit der Verkehrspädagogik fällt manchem Autor dabei nur das Wort „Dilemma“ ein. So ist Felten der Meinung, dass die Lage der Verkehrserziehung ein Teil der allgemeinen Bildungsmisere ist. Er schreibt:

„Es ist also kein Wunder, wenn die Situation der schulischen Verkehrserziehung nicht rosig ist, schließlich geht es- wie wir spätestens seit PISA wissen- den „richtigen“ Fächern ja keineswegs besser. Man könnte sagen, die Stagnation bzw. die Defizite der Verkehrserziehung sind einfach Teil der allgemeinen Bildungsmisere in Deutschland, nicht mehr und nicht weniger“(Felten 2005, S.30).

Es ist aber keineswegs so, dass es das Dilemma der Verkehrserziehung erst in jüngster Zeit in Übereinstimmung mit dem übrigen Fächerkanon in dieser Form gibt. Was hat sich denn in den letzten Jahrzehnten geändert? (Vgl. hierzu Kapitel 5.4.3/ These 1 bzw. Fragebogen Teil II Nr. 1). Hohenadel beklagt, dass sich nichts geändert hat:

„Die 'Neuen Themen' der letzten Jahrzehnte in der Verkehrserziehung, seien es ökologische, verkehrspolitische oder die Erfindung der 'Mobilitätserziehung', sind weder im Bewusstsein der Lehrer noch bei irgendjemand sonst in der Schule angekommen. Das interessiert einfach niemand. Die Vorstellungen von Lehrern, was Verkehrserziehung ist und was sie sein sollte, sind eher traditionell, fast konservativ. (...) Nur eine kleine Minderheit von Lehrern macht überhaupt Verkehrserziehung im Unterricht, die Unterrichtsmaterialien werden von der Kundschaft durchweg mäßig bis schlecht beurteilt, die neuen Richtlinien der KMK haben überhaupt keine erkennbare Praxisrelevanz“ (Hohennadel 2004 a, S.3).

Im Vorfeld dieser Untersuchung sollen einige grundlegende Fakten zu der im Bereich der Verkehrspädagogik wichtigsten Untersuchung in anderen Schularten (vgl. BASt S. 64 ff.) dargestellt werden:

- Für die Verkehrserziehung gibt es in der Hauptschule wesentlich günstigere Bedingungen als in der Berufsschule oder im Gymnasium.
- So wird dieses Thema in Klasse 9 der Sekundarstufe I häufiger unterrichtet als in der Sekundarstufe II (Klasse 11).
- Je kleiner die Schule, umso mehr Verkehrserziehung wird realisiert. In ländlichen Gegenden ist Verkehrserziehung eher ein Thema als in Großstädten.
- Die Situation ist stark abhängig von den subjektiven Perspektiven und Einstellungen der beteiligten Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen.
- Es zeigte sich hierbei, dass diesem Bereich der Verkehrserziehung eine untergeordnete Rolle zukommt (s. These 1/ Kap. 5.4.3 bzw. Fragebogen Teil I Nr. 1 und 2).
- Die Einstellung und Wahrnehmung von Schüler/innen selbst haben hier ebenso einen Einfluss. Der Persönlichkeitstyp und das Geschlecht spielen eine Rolle. So stehen Schülerinnen aufgeschlossener und wertebewusster der Verkehrserziehung gegenüber, so wie sie auch generell wertebewusster sind als Schüler.
- Ebenso stark wirken sich demnach auch ein zu geringes Selbstbewusstsein (geringe Ich-Stärke) bzw. ein negatives Selbstbild aus. Eine risikoreiche Fahrweise wird

praktiziert, um sich selbst zu beweisen und bei anderen durch dieses Verhalten Eindruck zu machen (vgl. hierzu Kraft/ Weiß/ Bourauel, 2002, S.16).

- Von den schulklimatischen Faktoren hat sich besonders das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Einflussfaktor erwiesen und dies bis hin zu den Verkehrskenntnissen der Schüler/innen.

In dem nachfolgenden Kapitel wird verglichen (ebd. S. 66 ff.), inwieweit sich in den letzten 25 Jahren Veränderungen ergeben haben, insbesondere im Vergleich zu der von Eubel (1980) durchgeführten Untersuchung. Vernachlässigt man hierbei die Strichprobenunterschiede, dann sind die Werte nahezu gleich. Das könnte dem Bericht zufolge heißen (vgl. Eubel/ 1980, S. 68 ff.), dass sich auf dem Gebiet der Verkehrserziehung, zumindest bei den Einstellungen derjenigen, die sie umsetzen sollen, in den letzten drei Jahrzehnten nahezu nichts bewegt hat.

Wie stellte sich die Situation der schulischen Verkehrserziehung damals dar? In vielerlei Publikationen wurde und wird wie heute darüber geklagt, dass die Verkehrserziehung ein Schattendasein im Kanon der Schulfächer fristet oder allenthalben eine eher untergeordnete Rolle spielt. W. Sauer merkte bereits 1976 dazu Folgendes an:

„Schon ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen, die mit Lehrerbildung befasst sind, zeigt, dass Angebote zum Bereich Verkehrserziehung allenfalls sporadisch und wenig koordiniert erscheinen“ (Sauer 1976, S. 12).

In die gleiche Richtung wies Kaiser auf das Problem hin:

„Die Verkehrspädagogik spielt in der Lehrerbildung an unserer Hochschule (noch) keine Rolle. Sie ist bisher - von geringen Ausnahmen abgesehen - weder in der Lehre noch in der Forschung vertreten. Auch die formalen Vorschriften, die die Lehrerbildung an der Hochschule regeln (staatliche Prüfungsordnungen, Diplom- und Promotionsordnungen), wobei allerdings diesem Gesichtspunkt mit Einschränkung zunächst nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt“ (Kaiser 1974, S. 31).

Wenn wir die Aussagen nach annähernd drei Jahrzehnten vergleichen, so hat sich trotz der KMK-Empfehlungen von 1974 bzw. 1994 nicht sehr viel geändert. Warwitz merkt hierzu an:

„Die Verkehrserziehung fristet trotz mancher Bemühungen von engagierten Verkehrserziehern, Verkehrsinstitutionen, Ministerien ein Randdasein
 - *in der wissenschaftlichen und didaktischen Forschung,*
 - *in der wissenschaftlichen Lehrerbildung,*
 - *in der praktischen Schularbeit der Fächer“* (Warwitz 2000, S. 29).

Das geringe wissenschaftliche Interesse an der Verkehrserziehung schlägt sich auch im Bereich der Publikationen nieder. Hierzu bemerkte Sauer:

„Zwar gibt es seit 1972 eine „Zeitschrift für Verkehrserziehung“, die durchaus wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird, aber bislang die Adressaten der Pädagogen kaum erreicht hat. Die ausgesprochenen pädagogischen Fachzeitschriften enthalten äußerst selten Beiträge zum Thema. Dagegen finden sich gelegentlich Arbeiten, für Erziehungswissenschaftler allerdings entlegenen Organen, unter denen die „Zeitschrift für Verkehrssicherheit“ am ehesten Beachtung verdient. Die Mehrzahl der Veröffentlichungen ist jedoch meist der Kleinschriften- und Ratgeberliteratur zuzurechnen, die sich allzu praxisorientiert in Regeln und Verhaltensrezepten erschöpft“ (Sauer 1976, S. 13).

Diese Aussagen haben auch im Jahre 2003 nichts von ihrer Aktualität verloren, im Gegenteil. War diese Zeitschrift in den 70er und 80er Jahren an Schulen noch häufiger zu finden, so findet man z.B. diese nach Sauer noch am ehestens zu beachtende Zeitschrift weder an Schulen, größeren Bibliotheken, Universitäten oder selbst in Bibliotheken an Pädagogischen Hochschulen nicht mehr. Es sind bestenfalls nur noch ältere Exemplare einzusehen. Aber nicht nur in der didaktischen, sondern auch in der wissenschaftlichen Forschung wird deutlich, dass der Stellenwert einer Forschung hinsichtlich des Verkehrswesens eine eher untergeordnete Rolle spielt (s. These 5/ Kap. 5.4.3 bzw. Fragebogen Teil I/ Nr. 1 und 2 bzw. Teil II/ Nr. 5).

Briese (2000) weist darauf hin, dass es außer in Essen an keiner Universität eine Professur für Verkehrspädagogik gibt und deshalb auch Verkehrserziehung selten Gegenstand unabhängiger wissenschaftlicher Forschung ist. Seiner Meinung nach stehen und standen die Inhaber der Professur in Essen in vielfältigen Beziehungen zur Autoindustrie, die ihre Arbeit mitfinanziert (vgl. hierzu Kapitel 3.2.8).

Die unbefriedigende und oft kritisierte Situation zur Verkehrssituation hat sich also nicht verbessert. Briese führt dies auf eine konservative Praxis zurück, in der die Wissenschaft nicht gefragt ist. In einem Vortrag „Verkehrspädagogik heute und morgen“ in Bad Urach bemerkt er dazu Folgendes:

„Angesichts der Resistenz der bisherigen Verkehrserziehung gegenüber innovativen Ansätzen fürchte ich, dass auch morgen im Wesentlichen noch die gleiche, wenig effiziente Verkehrserziehung stattfinden wird. Selbst die Forderungen der KMK-Empfehlungen sind noch nicht realisiert worden. Ich nenne nur den Aspekt der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung für die Verkehrserziehung, die heute noch genau so ungenügend sind, wie sie es in den siebziger Jahren waren. Die einzige Professur für Verkehrserziehung an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule war nach der Emeritierung von Prof. Böcher, der eigentlich Verkehrspsychologe war, lange Jahre vakant, aber es wird weiter im Schonraum geübt. Ja, an die Stelle einer gründlichen wissenschaftlichen Evaluation treten Taschenspielertricks um den Erfolg der am weitesten verbreiteten Maßnahme zur Verkehrserziehung, der Radfahrausbildung zu belegen“ (Briese 2000, o.O.).

Diese Kritik war im Grunde genommen vor ca. dreißig Jahren nicht anders. Ein Grund liegt eventuell auch darin, dass eine Vielzahl von verschiedenen Disziplinen der Wissenschaften zusammenarbeiten müssten (vgl. hierzu Mutschler/ Sauer 76/ S. 15 ff.). Die fehlende Zusammenarbeit könnte ein weiterer Hemmschuh für die Verkehrserziehung sein.

Bange (1981, S. 33 ff) führte im Jahre 1980 eine Untersuchung über die Präsenz der Verkehrserziehung an Pädagogischen Hochschulen und während der zweiten Phase der Lehrerausbildung durch. Sie kam hierbei zu folgenden Ergebnissen:

- Die Quantität der Lehrangebote an unseren Hochschulen ist nach wie vor unzureichend wie schon fünf Jahre zuvor (Bärenz u.a. 1976).
- Ein Großteil der Dozenten wendet nur einen verhältnismäßig geringen Teil seiner Arbeitszeit für Unterrichtstätigkeit auf.
- Lehrveranstaltungen auf dem Sektor „Verkehrserziehung“ kommen oft nur aus persönlichem Engagement eines Dozenten zustande.
- Eine kontinuierliche Lehrtätigkeit im Sinne einer qualifizierten, wissenschaftlich fundierten Lehre ist nicht gewährleistet.
- Ein verkehrserzieherisches Studienangebot an den Seminaren liegt faktisch nicht vor oder ist nur vereinzelt beobachtbar (s. These 5/ Kap. 5.4.3 und Fragebogen Teil II Frage 5 a-c).

Findet in der Schule Verkehrsunterricht statt, so werden nach Schlag (1981/ S. 101 ff.) vorrangig Kenntnisse über Verkehrsregeln, Vorschriften und Gesetze vermittelt (82 %). Aktuelle Internetrecherchen über Angebote der Hochschulen bezüglich einer Verkehrs- und Mobilitätserziehung bestätigen diesen Status quo (s. These 2 und 3 / Kap. 5.4.3 bzw. Fragebogen Teil II Nr. 2/ 4a und b).

Es ist im Grunde genommen unverständlich, warum die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung nur ein Schattendasein fristet, wenn man die Lebenszeit betrachtet, die Menschen im Verkehr zubringen. Verkehr bzw. Mobilität ist für die Menschen jeglicher Altersgruppe eine alltägliche Realität. Viele Menschen, auch gerade Schulkinder oder Jugendliche verbringen einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit im Verkehr; viele Menschen (Berufskraftfahrer) verbringen sogar den überwiegenden Teil ihrer Lebenszeit damit. Ebenso erstaunlich ist aber auch, dass der Verkehrserziehung im Kanon der Schulfächer keine Zeit zugewillt wird. In einer Untersuchung (vgl. Siller 2003/ S. 53) werden als Grund vielfach fehlende zeitliche Ressourcen genannt (s. These 1 Kap. 5.4.3. bzw. Fragebogen Teil I Frage 4 und Teil II Frage 4c).

Bei dieser fächerübergreifenden Untersuchung wurde innerhalb des Projekts „Regionale Mobilität Rhein-Neckar“ festgestellt, dass bei 40 % der Sonderschulen **keine Inhalte** zur Mobilitätserziehung unterrichtet werden (s. These 1, 2, 3 und 4 und Fragebogen Teil I Nr. 5).

In einer anderen bundesweiten Untersuchung der BAST (Neumann-Opitz/ 2001) wurde für den Raum Baden-Württemberg von 50 % der Fachberater angegeben, dass in den letzten zwei Jahren kein Unterricht zum praktischen Radfahrtraining angeboten wurde (s. Fragebogen Teil II 3a, b u. c). Dies lässt den Schluss zu, dass andere Inhalte der Mobilitätserziehung wahrscheinlich genauso wenig in entsprechender Weise umgesetzt werden bzw. zur Sprache kommen. Wo werden im Schulunterricht Prioritäten gesetzt?

Den ersten Rangplatz belegte bei einer von Michalik (1971) durchgeführten Untersuchung in Österreich das Fach Deutsch. In einer Veröffentlichung vermutet Michalik folgenden Sachverhalt:

„Es scheint so zu sein, dass die Lehrpläne in einem bestimmten Unterrichtsgegenstand meist nur mit Mühe in der gegebenen Zeit erfüllt werden können. Deshalb wird jeder Zusatz aus fachlichen Gründen abgelehnt bzw. abgeschoben“ (Michalik 1982, S. 80).

Der Stellenwert der Verkehrserziehung hat in Österreich ebenso wie in der Bundesrepublik eine untergeordnete Bedeutung.

Allgemein wird beklagt, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht. In meinem Umfeld konnte ich feststellen, dass Kollegen viel Unterrichtszeit für Inhalte wie Römer, Limes oder Lebensgewohnheiten in China aufwenden (vgl. hierzu Hiller/ 1989). Diese Unterrichtsinhalte werden, wenn man die Lebensgeschichten der Schüler einer Förderschule betrachtet, nach Aussagen von Klafki (1974) weder eine Gegenwarts- noch Zukunftsbedeutung für Schülerinnen und Schüler der Förderschule haben. Dennoch werden gerade diese Themen als wichtig erachtet und beanspruchen für ihre Durchführung ein beträchtliches Maß an Zeit.

Die erwähnten Aussagen in der Literatur und wissenschaftlichen Untersuchungen belegen, dass die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung auf allen Ebenen der Ausbildung und besonders im Bereich der verkehrspädagogischen Forschung nicht angemessen berücksichtigt wird. Was könnten nun die Ursachen für diese Randständigkeit sein?

2.1. Gründe für das Schattendasein der Verkehrspädagogik

Warwitz (2000, S.29 ff.) zufolge ist Verkehr etwas, was jeden unmittelbar betrifft und das richtige Verhalten ist eine Frage des Lebens und Überlebens. Für den Schulanfänger ist dies seiner Meinung nach sicherlich zunächst wichtiger als Schreiben, Rechnen oder Malen zu lernen. Verkehrserziehung bedeutet für das Kind ein Stück elementarer Lebenshilfe.

Dennoch gibt es unterschiedliche Gründe für eine isolierte Stellung. Im Folgenden wird bei der Nennung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben:

- Einen wichtigen Grund sehe ich darin, dass Verkehrssicherheitsarbeit nicht unbedingt am unmittelbaren oder mittelbaren Erfolg messbar ist. Es lässt sich deshalb nicht eindeutig zuordnen, ob nicht eingetretene Unfälle das Ergebnis bzw. die Früchte guter verkehrspädagogischer Bemühungen oder auf andere Faktoren zurückzuführen sind. Gute Ergebnisse z.B. im Lesen oder Rechnen sind dagegen jederzeit als Erfolg offensichtlich und bieten letztlich deshalb motivierendere Anreize und lohnendere schulische Ziele an.
- Nach Westerhoff (2002, S. 30) schätzen Menschen ihr Lebensrisiko zu optimistisch ein. Ob es um die Gefahr geht, einen Herzinfarkt zu erleiden, oder um jene im Straßenverkehr zu verunglücken, die Einschätzung fällt immer gleich aus: Mein Risiko ist kleiner als das meiner Umwelt. Dieser so genannte optimistische Fehlschluss führt zu der Annahme, dass es mich als Individuum schon nicht treffen wird. Dieser Grundgedanke führt dazu, dass Präventionsmaßnahmen nicht für erforderlich gehalten werden.
- Verkehrserziehung hat schon vom Wort „Erziehung“ her einen negativen Beigeschmack. Verbunden wird damit in den meisten Fällen die Vorstellung, dass dabei die Anpassung bzw. das Einschleifen von Regeln, Vorschriften und Geboten im Vordergrund steht. Häufig denkt man dabei an Gehorsam und Autorität. Weil damit auch keinerlei Kreativität oder Spielräume vorstellbar sind, wird diese Thematik in eine Ecke gedrängt, die sich nicht mit modernen Erziehungszielen wie Kompetenzerwerb vereinbaren lassen. Es ist davon auszugehen, dass Lehrer in Widersprüche zu ihrer pädagogischen Auffassung geraten. Das Fach wird als „Verhinderungspädagogik“ gesehen, als Unfallverhütungsfach, als Gefahrenlehre mit dem Akzent darauf, was man **nicht tun** darf (vgl. Warwitz 2000, S. 29). Diese negativen Zielformulierungen sind dem Image nicht förderlich und scheinen auch den Bedürfnissen der Kinder nach Abenteuer, Entdeckung, Spannung oder Kreativität zuwider zu laufen. Im Falle der Radfahrprüfung entsteht sogar ein Erfolgsdruck (s. These 2 u.4 bzw. Fragebogen Teil II 3c.).
- Die steigenden Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag haben auch ihre Ursache in einem zunehmenden Zeitaufwand für erzieherische Tätigkeiten. Soziale und disziplinäre Probleme im Verhalten von Schülern nehmen zeitlich einen immer breiteren Raum ein und erfordern gerade im Bereich der Förderschulen einen nicht unbeachtlichen Teil der Unterrichtszeit. Es gibt schwerwiegendere Probleme zu lösen als Verkehrserziehung zu unterrichten, zumal diese nicht einmal im Zeugnis erwähnt wird. Ist die Verkehrserziehung nicht im Bewusstsein der Lehrer/innen verankert, verstärkt dies den Trend zur Vernachlässigung einer Verkehrspädagogik.
- Denkt man an Verkehrserziehung, so entstehen dabei Gedanken wie Verkehrsschilder, richtiges Überqueren der Straße oder verkehrsgerechtes Abbiegen beim Radfahren. Dem Gegenstand haftet die Dominanz des Pragmatischen bzw. Banalen an, die keine pädagogischen Bemühungen erfordern und die auf wissenschaftliche Behandlung verzichten zu können scheint (vgl. dazu Hohenadel 1986). Vielfach werden die Inhalte

vorwiegend als praktische „Unfallverhütungslehre“ gesehen und auch propagiert (s. These 1 u. Fragebogen Teil II Frage 6).

- Verkehrserziehung ist eine fächerübergreifende Thematik, die sich nahezu in jedes bereits bestehende Schulfach integrieren ließe. Die mangelnde Präsenz der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung im Lehrplan der Förderschulen ist ein weiterer Grund für dessen Randständigkeit. Die fächerübergreifende Vermittlung dieser Thematik muss vom Lehrer selbst geleistet werden (s. These 6 und Fragebogen Teil II Nr. 6) und unterbleibt dann häufig ganz. Oft wird Verkehrserziehung nach Warwitz (2000, S.30 ff.) als allgemeiner Erziehungsauftrag gesehen, der mit übergreifenden Bildungsaufgaben wie Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Sexualerziehung oder Friedenserziehung konkurriert. Im Bereich der Förderschulen erschwert generell auch gerade die Zeugnisbeurteilung von bis zu 14 Fächern eine fächerübergreifende Einbindung der Thematik in den Schulalltag.
- Das menschliche Denken orientiert sich stark an der Gewohnheit und steht dabei veränderten Prozessen nicht immer offen gegenüber.
- Die unveränderte Situation der Verkehrspädagogik seit mehreren Jahrzehnten bestätigt dies. Die Tendenz eines steigenden Lebensdurchschnittsalters der Lehrerinnen und Lehrer könnte diese Entwicklung eher verstärken (vgl. Fragebogen Teil I und II – Altersangaben).

2.2. Zusammenfassung und Ausblick

Betrachtet man wissenschaftliche Aussagen und wissenschaftliche Untersuchungen zur Situation der derzeitigen Verkehrs- und Mobilitätserziehung, so wird eine pädagogische Sonder- bzw. Randstellung der Verkehrspädagogik deutlich. Wo Verkehrserziehung in der Schule stattfindet, ist sie häufig nur im rein kognitiven Bereich angesiedelt. Vielfach ist das Bild präsent, dass Verkehrserziehung eindimensional als Verhütungspädagogik gesehen wird, die durch theoretische Kenntnis von Regeln und Verhaltensweisen der Schüler eingelöst werden soll. Etabliert hat sich lediglich die Fahrradausbildung, aber hierbei stellt sich auch die Frage, ob ein Üben im Schonraum (vgl. Kapitel 4.2.5 und Fragebogen Teil II Nr. 3b.) hierbei das Maß der Dinge darstellt. Erschreckend ist, dass in manchen Gebieten (vgl. Siller) in 40 % der Schulen keine Inhalte zur Verkehrserziehung vermittelt werden. Fakt ist auch, dass die Verkehrspädagogik weder im Fächerkanon noch in der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase verankert ist. Diese Untersuchung soll auch darüber Erkenntnisse bringen.

In der dritten Phase der Lehrerfortbildung soll ein Beauftragter für Verkehrserziehung (Anrechnung von einer Stunde Deputatsermäßigung) Veranstaltungen durchführen. Diese finden dann entsprechend wenig Resonanz und müssen folglich abgesagt werden. Die fehlende Festschreibung und Verankerung könnte ein Grund dafür sein, dass diese Thematik ebenso wenig Resonanz bei Hochschulveranstaltungen findet.

Es ist schwer verständlich, dass in anderen wissenschaftlichen Fachgebieten - so z.B. in der Ernährungslehre - ein erhöhter Forschungsaufwand getrieben wird, wobei die gewonnenen Ergebnisse oft schon nach fünf Jahren revidiert werden müssen und diese nahezu gegenteilige Ergebnisse präsentieren. Verkehrspädagogik hat keine mächtige Lobby, wirtschaftliche Interessen sind nicht oder nur wenig gegeben. Erst seit jüngster Zeit (2001) wird vereinzelt von einem Konzern (Daimler-Chrysler) entdeckt, dass für die Imagepflege verkehrserzieherisches Engagement sinnvoll sein kann.

Gerade in diesem verkehrspädagogischen Bereich hätte die pädagogisch-psychologische Forschung einen enormen Bedarf und es wäre auch eine wirkliche Herausforderung. Nahe-

zu ungelöst ist das Problem der Verkehrserziehung bei der Altersgruppe der 18-25 jährigen, bei denen die meisten Unfälle bzw. Toten zu beklagen sind. Diesem Problem stehen auch Fachleute ziemlich hilflos gegenüber. Vereinzelte Aktionen oder Vorträge greifen hier vermutlich zu spät und lösen das Problem nicht. Es ist zu fragen, mit welchen Mitteln schon im Bereich der Schule diesem Desaster begegnet werden kann.

Die Bedeutsamkeit und Vielfältigkeit der Thematik sowie deren anspruchsvolle Fragestellungen für die Sozial- und Verhaltenswissenschaften und anderen Wissenschaften werden vielfach verkannt. Im nächsten Kapitel möchte ich deshalb das mögliche Spektrum der Themenvielfalt einer Mobilitätserziehung in der (Förder-) Schule aufzeigen.

3. Von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung

3.1 Aussagen der Kultusministerkonferenz zur Verkehrserziehung

Die Kultusministerkonferenz versuchte, durch ihre Empfehlungen einheitliche Richtlinien zu etablieren, da sich große Unterschiede bei der Durchführung der Verkehrserziehung zwischen den Bundesländern ergaben. Durch die schnell voranschreitende Entwicklung des Straßenverkehrs und die schnelle Umgestaltung des menschlichen Lebensraums ergab sich bei erhöhten Anforderungen die Notwendigkeit, die Verkehrserziehung anzupassen. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 beinhaltet deshalb folgende Empfehlung:

„Die Verkehrserziehung in der Schule kann zur Lösung dieser Aufgaben beitragen, indem sie darauf hinwirkt, dass Kinder und Jugendliche rechtzeitig lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten. Zugleich sollen die Schüler mit zunehmendem Alter ein kritisches Verständnis für den Verkehrsablauf und seine Komponenten erlangen. Diese Aufgaben kann die Schule nur dann erfüllen, wenn die Verkehrserziehung als Teil des erzieherischen Auftrags in der Schule verstanden wird“ (KMK 1972, S.7).

Hierbei kommt ein neuer Aspekt ins Spiel: das kritische Verständnis.

Eine wichtige Aufgabe wurde nun auch darin gesehen, die enge Verflechtung des Straßenverkehrs mit den politischen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbereichen aufzuzeigen und die dem Verkehrsrecht und die dem gesamten Verkehrswesen zu Grunde liegenden Werten, Prinzipien und Interessen transparent zu machen. Die Verkehrserziehung erhielt damit eine Mehrdimensionalität (Bach/ Trapp 1976).

Diskrepanzen zwischen den Zielsetzungen der Richtlinien und der Schulwirklichkeit sind aber dennoch nicht zu übersehen:

„Seit 1977 liegen den Schulen in Baden-Württemberg Richtlinien für Verkehrserziehung im Primar- und Sekundarbereich vor (Lehrplanheft 7/ 1977).

Diese Richtlinien gehen von einem didaktischen Ansatz aus, der den Lebensbereich Verkehr umfassend, d.h. mit all seinen Aspekten erschließt und so den bisherigen, auf das Problem der Gefährdung beschränkenden Ansatz zu erweitern versucht (...). Tatsächlich jedoch belegt die Schulwirklichkeit, dass der Stellenwert der Verkehrserziehung in der Praxis gering ist.¹ Was tatsächlich geschieht, hängt weitgehend vom Interesse und Engagement des einzelnen Lehrers ab“ (Reinhardt 1982, S.107).*

Seit dem 17.06.1994 wurden diese Erweiterungen im Beschluss der Kultusministerkonferenz festgelegt. Verkehrserziehung soll sich nicht nur auf das Verhalten von Schülern und Schülerinnen und ihre Anpassung an bestehende Verkehrsverhältnisse beschränken, sondern schließt auch die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen, Bedingungen und Folgen des gegenwärtigen Verkehrs und seiner künftigen Gestaltung mit ein. Verkehrserziehung soll diesen Richtlinien zufolge gleichermaßen Beiträge zur Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung leisten.

¹ *s. Winkeler, R./ Rastetter, H.: Zur Situation der Schulverkehrserziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden- Württemberg, Stuttgart 1979.

Laut Siller (2003) setzt diese zuletzt vorgenommene Neuformulierung der Inhalte und Ziele der Verkehrserziehung in dem Sinne ganzheitlich an, insofern sie den Sicherheitsaspekt der traditionellen Verkehrserziehung mit den vorher genannten drei Aspekten verknüpft. Dieser Gesamtzusammenhang wird seither mit dem Namen „Mobilitätserziehung“ bezeichnet. Die Aspekte Gesundheit, Ökologie, Mensch, Natur und Umwelt sind nun weitere Aspekte in der Mobilitätserziehung. Somit ergibt sich ein weiteres Themenspektrum. Für die Primarstufe lautet die Empfehlung:

„Die Grundlage der (...) ist eine umfassende psychomotorische Erziehung, die das Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Anpassungs- und Reaktionsvermögen fördert“ (KMK 1994, S. 3).

Neben den politisch-gesellschaftlichen Ebenen werden nun naturwissenschaftlich-technische Fächer ebenso eingeschlossen wie auch der musisch-ästhetische Lernbereich. Mobilitätserziehung ist im Grunde genommen in nahezu allen Unterrichtsfächern inhaltlich vertreten.

Empfehlungen gibt es auch hinsichtlich der Unterrichtsstundenzahl. So sollen in den Jahrgangstufen 1 und 4 etwa 20 Stunden im Jahr, in den Jahrgangsstufen 2 und 3 etwa je 10 Stunden unterrichtet werden.

In den Jahrgangsstufen 5 und 9 sollen etwa 20 Stunden im Jahr, in den Jahrgangsstufen 6,7,8 und 10 etwa je 10 Stunden im Jahr für die Mobilitätserziehung eingeplant werden.

3.2 Die Verkehrserziehung im Lehrplan der Förderschule

Im Lehrplan der Förderschule (1990) finden sich zur Verkehrserziehung folgende Inhalte (vgl. LPH 1/ S. 98 ff.):

1. Bereich der Unterstufe-Themengruppe: Schule und Heimat

- **Der Schüler als Verkehrsteilnehmer**

Schulweg, Lerngänge, Umwege, sichere Wege, Elternarbeit, Verhalten auf dem Gehweg, fehlender Gehweg, Überqueren der Straße, verkehrssichere Kleidung, Verkehrssituationen und Verkehrsmittel, Verhaltensweisen allein, in der Gruppe (Warten/ Schauen/ Überholen), Spielsituationen, Verkehr beobachten und darstellen, räumliche Orientierung, Förderung der Körperkoordination, sich schützen, Rücksichtnahme

- **Zeichen geben – Zeichen verstehen**

Handzeichen, Verkehrszeichen, Verkehrsschilder herstellen, differenziertes Wahrnehmen, Bewegung anderer erkennen und deuten, sich darauf einstellen, Blickkontakt, Handzeichen, Geräusche, Blinklicht, Martinshorn, Reaktions- und Diskriminationsspiele (akustische, optische).

2. Bereich der Mittelstufe- Themengruppe: Mensch, Arbeit, Technik

THEMA: VERKEHR

- **Fußgänger im Straßenverkehr**

Erlebnisse, Gefahren, Fußgänger in verschiedenen Situationen

- **Wir benutzen öffentliche Verkehrsmittel**

Auskünfte einholen, Auskunft geben, Pläne lesen, Verkehrsverbund, Orientierung im näheren geographischen Umfeld, Fahrpläne, Fahrpreise

- **Erfindungen ändern und verbessern die Verkehrsmöglichkeiten**

Wichtige Fernverbindungen, Verkehrsmittel früher und heute (Auto, Bahn, Flugzeug, Schiff)

THEMA: FAHRRAD

- **Wir bereiten uns auf die Radfahrprüfung vor**

Vorbereitung auf die theoretische Radfahrprüfung, Jugendverkehrsschule, Verkehrszeichen und Verkehrsregeln, Verkehrsschilder herstellen, Verkehrsparcours

- **Wir pflegen und warten Fahrräder**

Das verkehrssichere Fahrrad, Fahrradtypen, Teile, Arbeitsvorgänge, Kauf und Reparatur, Preisvergleiche, Fahrradreparaturen, Kugellager, Reifendruck, Zahnrad, Übersetzung

- **Mit dem Fahrrad unterwegs**

Planen und Besprechen (Radtour), Sicherheitsmaßnahmen, Verhaltensregeln, Radwegenetz, Radwanderwege, Streckenplan, Zeitberechnung, von der Draisine zum Rennrad, Zusammenstellung eines Reparatursatzes und einer Sanitätstasche, einfache Wundversorgung

3. Im Bereich der Oberstufe sind keinerlei Inhalte zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung angegeben. Im Fach Werken wird das Thema "Fahrrad" nochmals wie folgt behandelt:

- Aufbau des Fahrrads; Zubehör, technische Grundvorgänge
- Wartungs- und Pflegearbeiten
- Einfache Reparaturen
- Sicherheit

In den Einleitungen wird die Realbegegnung von Schülern mit dem Straßenverkehr, deren eigene Erfahrungen und Fähigkeit, sich auf andere Verkehrsteilnehmer einzustellen, zum Thema der Verkehrserziehung bestimmt. Es werden Bezüge zu anderen Fächern wie Mathematik, Deutsch, Sport, Religion usw. aufgezeigt und kurze methodische Hinweise gegeben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Sicherheitserziehung. Es finden sich aber auch Hinweise für notwendige soziale und körperliche Fähigkeiten, um den Schülern im Straßenverkehr richtige Verhaltensweisen aufzuzeigen und zu ermöglichen.

Würden diese Themen im Unterricht der Förderschule in der beschriebenen Weise auch in der Realbegegnung bzw. durch Beobachtung erarbeitet, so wären in diesen beiden Stufen (Unter- und Mittelstufe) zumindest gewisse Minimal-Anforderungen erfüllt. Auffällig ist, dass im Bereich der Oberstufe keine verkehrserzieherisch relevanten Themen aufgeführt sind. Weitere Inhalte bzw. Aspekte einer umfassenden Mobilitätserziehung sind nicht erwähnt. Dieser Lehrplan ist zudem älter als die neueren Empfehlungen der KMK von 1994.

In naher Zukunft werden verbindliche Standards für das Lernen in der Schule eingeführt. In den Förderschulen werden die Bildungspläne neu gestaltet und in Kompetenzbereiche auf-

gegliedert. Die Aussagen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sind wie folgt:

„(...) Dazu gehört im Hinblick auf die Förderschule das Herausfiltern wesentlicher schulischer und außerschulischer Lernbereiche und Anforderungen für dieses pädagogische Aufgabenfeld sowie die Bestimmung ihnen zuordenbarer Leistungsstandards. Parallel zur Ausarbeitung von 'Standards' zu den Unterrichtsfächern in den anderen Schularten liegt der Arbeitsschwerpunkt derzeit in der Definition und Konkretisierung von überfachlichen Grundkompetenzen, die für das pädagogische Angebot der Förderschule maßgebend sind: Lernkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Gestaltungskompetenz“ (KMK 2003, S.1).

Die Verkehrs- und Mobilitätserziehung stellt mit ihren thematischen Möglichkeiten ein nahezu unbegrenztes Repertoire in außerschulischen Lernbereichen und Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schüler zur Verfügung.

Für das Erreichen von Bildungsstandards sieht Siller folgende Lernprozesse in diesem Bereich als denkbar an:

„Die Verkehrs- und Mobilitätserziehung

- *macht Orientierung in Raum und Zeit erfahrbar,*
- *sensibilisiert für die Gefährdungen der Natur,*
- *erweitert das Feld sozialer Erfahrung und hilft bei der Identitätsfindung,*
- *konfrontiert mit den Ansprüchen des öffentlichen Lebens,*
- *führt in die Welt der Technik und deren Folgen ein,*
- *fördert die Medienkompetenz,*
- *führt in politisches und wissenschaftliches Denken ein,*
- *macht bekannt mit der Mobilität in anderen Ländern“ (Siller 2003, S. 45).*

Ein weiterer Aspekt, der sich hieraus gegenüber den Empfehlungen der KMK von 1994 ergibt, ist jener der Lebensweltorientierung. Nach Aussagen von Siller (2002, S. 9 ff.) greift eine in diesem Sinne verstandene Mobilitätserziehung noch zu kurz. Ein Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit in der Schule ist, dass Kinder orientierungs- und handlungsfähig werden. Dazu gehört, dass die Heranwachsenden sich aktiv handelnd auf den Weg machen, d.h. mobil werden, um ihre Lebenswirklichkeit individuell auszulegen und zu gestalten. Sie entscheiden dann selbstverantwortlich, wann, wie, wohin und womit sie sich in Bewegung setzen.

Es stellt sich somit die Frage, ob es sinnvoll ist, den Begriff „Erziehung“, der oftmals mehr oder wenig unterschwellig emotional negativ besetzt ist, weiterhin zu verwenden. Geeigneter wäre hier zum Beispiel „Mobilmanagement“; allerdings wird dieser Begriff schon in einem anderen Zusammenhang verwendet. Statt „Verkehrserziehung“ wurde bereits 1994 vom Verkehrsministerium Baden-Württemberg (Neumann) der Begriff „Verkehr und Mobilität“ vorgeschlagen. Dieser Name soll ab Schuljahr 2005/ 2006 sukzessiv in die Schularbeit einfließen und den alten Namen „Verkehrserziehung“ ersetzen.

Welche Themen bzw. weiterführende Arrangements von Unterrichtsinhalten bezüglich der Thematik „Verkehr und Mobilität“ möglich wären, soll im nächsten Kapitel ausgeführt werden. Dabei verwende ich im Kontext weiterhin den Begriff „Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung“, weil der Name „Verkehr und Mobilität“ derzeit nur in Baden-Württemberg verwendet wird und in dieser Arbeit auch Untersuchungen zur Verkehrserziehung außerhalb von Baden-Württemberg vorgestellt werden.

4. Verkehrserziehung, Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schule

4.1 Veränderte Situation des Verkehrs nach 1945

Nach Aussagen von Müller (2003) konnten am Anfang der 50er Jahre die Kinder auf dem Asphalt der noch weitgehend von Schlaglöchern gebeutelten Straße vor dem Hause ihren Kreisel, den „Dopp“ mit der Peitsche weiter treiben. Wenn mal ein Vehikel vorsichtig heranholperte, nahmen die Kinder ihren Dopp in die Hand oder merkten sich, in welchem „Hickelhäuschen“ sie angekommen waren, und wenn das Gefährt vorbei war, peitschten sie oder „hickelten“ weiter.

Der rasch anschwellende Verkehr vertrieb die Kinder bald. Die Straßen wurden neu geteert, Bürgersteige dort gebaut, wo seit jeher ein grasiger Randstreifen die Fahrbahn vom parallel laufenden, im Sommer fast ausgetrockneten Wassergraben trennte, in dem die Kinder das Leben der Frösche beobachtet oder auch manchmal auf grausame Weise beendet hatten. Es begann die Zeit, in der die wichtigen Spiel- und Schauspielflächen der Kinder zubetoniert wurden (vgl. Müller, S. 14 ff.). Das Aufkommen des massenhaften Autoverkehrs veränderte die Situation in einer rasanten Art und Weise.

Die Menschen, insbesondere die Kinder mussten sich dem Verkehr anpassen. Die Verkehrserziehung beschränkte sich darauf, dass dies einseitig durch eine entsprechende Erziehung und Unterweisung der Kinder versucht wurde.

Auch siedlungspolitisch änderte sich in den 70er Jahren vieles. Für Kinder im ländlichen Bereich sehr interessante Mischgebiete mit Bauernhöfen, Wohnhäusern bzw. gewerblichen Gebieten mit vereinzelt noch brachliegenden Freiflächen oder unbewohnte Häuser verschwanden immer mehr. Siedlungen, Trabantenstädte oder reine Wohngebiete entstanden am Rande der Städte. Die Eintönigkeit der Siedlungen bzw. Trabantenstädte und Einfamilienhäuser mit ihren gepflegten englischen Rasen und Ziersträuchern boten Kindern sehr wenig oder kaum Anreize für kreative und auch der motorischen Entwicklung förderlichen Spielmöglichkeiten. Zugeständnisse in Form von monotonen Spielplätzen mit standardisierter Ausstattung wie Rutsche, Schaukel und Sandkasten bieten hierbei keinen adäquaten Ersatz.

Größere Kindergruppen wurden nur noch selten angetroffen; vielfach spielten Kinder unter Aufsicht in einer Sandkiste. Da Einzelkinder häufig in einer Kleinfamilie lebten, wurde diesen oftmals erhöhte Vorsicht und Aufmerksamkeit zuteil. Viele Eltern verwehrten ihrem Kind Spielräume und gaben ihm somit auch nicht die Möglichkeit, sich Gefahren auszusetzen sowie eigene Körper- und Sinneserfahrungen zu erleben. Den Kindern fehlte die Möglichkeit für die Entwicklung bzw. das Training des Gefahrenbewusstseins.

Der aufkommende Techniktrend in den 80er Jahren mit „Gameboy“ und Computerspielen bzw. ein häufig unattraktives Wohnungsumfeld bewirkte oftmals ein Rückzug in den Innenbereich mit den entsprechenden negativen Folgen. Veränderte Lebenssituationen der Kinder bzw. Schüler müssen deshalb im schulischen Bereich entsprechend aufgegriffen werden, zumal viele Kinderspiele nicht mehr tradiert wurden. So ist den neueren Richtlinien der Kultusministerkonferenz von 1994 die Bewegungserziehung ein gewichtiger Teil der Verkehrserziehung geworden. Inwieweit diese angesprochene Komponente der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung im Unterricht berücksichtigt wird, ist auch in dieser Untersuchung von Interesse.

Die Inhalte dieses Kapitels beziehen sich auf die Arbeitshypothesen 2 - 4 und 6 im Kapitel 4.5.2. Welche Inhalte, Methoden und Medien bei der Verkehrserziehung in der Förderschule verwendet werden, wird im Fragebogen durch die Fragen 2, 3a-c, 4a-c im Teil II des Fragebogens erhoben. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten schon in der zugegebenermaßen erweiterungsfähigen Bildungsempfehlung der KMK von 1994 für die Mobilitätserziehung in der (Förder-) Schule umsetzbar wären.

Da Verkehrserziehung im Kanon der Forschungsgebiete ebenso eine untergeordnete Rolle spielt, soll überlegt werden, wo noch weiterführender Forschungsbedarf in diesem großen und vernetzten Bereich der Mobilität besteht. Es wird angenommen, dass dieses Potenzial bislang nicht erkannt bzw. gesehen wurde und deshalb dem Bereich der Mobilitätserziehung in der Hochschulausbildung nicht die entsprechende Rolle zukommt.

4.2 Verkehrserziehung als Beitrag zur Sicherheitserziehung

Die Notwendigkeit, Kinder im Verkehr zu unterweisen, wird oft mit deren unzureichenden körperlichen und geistigen Fähigkeiten begründet. Keine Literatur, kein Vortrag oder auch Ratgeber verzichtet darauf, Hinweise über noch nicht voll entwickelte bzw. mangelnde Fähigkeiten von Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten im Straßenverkehr zu geben. Im Rahmen dieser Arbeit soll deshalb auch nicht darauf verzichtet werden, obgleich hier der Schwerpunkt auf die Schulkinder gelegt wird und so spielen z.B. magische bzw. Entwicklungsprozesse im Gehirn von Kleinkindern hinsichtlich der Wahrnehmung von Verkehrssituationen keine Rolle.

Eine knappe und für die Intention dieser Arbeit ausreichende Übersicht bietet Bleyer (2001) an. Nachstehende Inhalte wurden von mir nur punktuell ergänzt. Die folgenden Merkmale schränken das Verkehrsverhalten der Kinder ein; es sollen dabei nicht die Defizite der Kinder herausgestellt, sondern die Bedingungen aufgezeigt werden, die bei einer Sicherheitserziehung relevant sind.

- Kinder sind kleiner als Erwachsene und ihr eingeschränktes Blickfeld hindert sie beim Überqueren der Fahrbahn daran, Autos rechtzeitig zu erkennen. Ergänzt werden muss noch, dass sie dabei selbst vom Autofahrer nicht erkannt werden.
- Kinder haben Schwierigkeiten bei Mehrfachhandlungen und bei der Bewältigung komplexer Situationen.
- Kinder haben in unübersichtlichen Situationen Angst, zum Beispiel bei abbiegenden Autos. Auf Hupen reagieren sie oft kopflos bzw. handeln häufig affektgesteuert.
- Kinder können Bewegungsabläufe nicht abrupt stoppen, d. h., sie haben eine überschießende Motorik.
- Kinder können Geräusche schwer orten und Geschwindigkeiten nicht realistisch einschätzen.
- Kinder gehen häufig fälschlicherweise davon aus, dass sie vom Autofahrer gesehen werden, wenn sie selbst das Auto sehen.
- Kinder sind nicht in der Lage, abstrakte und isoliert gelernte Regeln und Vorschriften in Verhalten umzusetzen. Dieser Punkt hat deshalb eine Bedeutung für die schulische Verkehrserziehung.
- Kinder entwickeln erst ab dem achten Lebensjahr ein vorausschauendes Gefahrenbewusstsein.

Obwohl nach wissenschaftlichen Untersuchungen Kinder ab 11 Jahren die Gefahren des Straßenverkehrs gut einschätzen können, verunglücken nach Bleyer gerade die 11-15 jährigen Kinder als Radfahrer und Fußgänger häufig (vgl. Statistisches Bundesamt 2001). Dabei ist der häufigste Unfallort bei Kindern meist ihre eigene Wohngegend. Ein zeitlicher Unfallschwerpunkt liegt zwischen 15 und 18 Uhr, also in der Spiel- und Freizeit der Kinder.

Ein weiterer Unfallschwerpunkt ist der Schulweg. Laut Statistischem Bundesamt werden die häufigsten Fehler beim Abbiegen, Wenden und Ein- und Ausfahren, falscher Straßenbenutzung und bei Vorfahrtsfehler gemacht.

Jungen verunglücken häufiger im Straßenverkehr als Mädchen. Das Phänomen ist wissenschaftlich noch nicht völlig geklärt. Vermutet wird laut Krämer (2003), dass eine niedrige

Stress-Toleranz und äußere Einflüsse in dieser entscheidenden Phase die Verschaltung der Synapsen im Gehirn behindert. Ein genetisch bedingtes Verhalten wie ein erhöhtes Draufgängertum gegenüber den Mädchen spielt hierbei eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Generell werden aber am Zebrastreifen und an Ampeln weniger Fehler gemacht. Bleyer (2001) und andere Autoren wie Limbourg (1998) oder Spitta/ Schmitz (2002) sehen keinen Beweis dafür, dass der Rückgänge von Kinderunfällen in den letzten Jahren in der Statistik ein Indiz für mehr Sicherheit darstellt.

Kinder bewegen sich heute viel seltener und kürzer im Verkehr als das früher der Fall war. In weiteren Kapiteln werde ich verdeutlichen, welche Auswirkungen dies auf die Teilaspekte der Bewegungs- und Sozialerziehung hat.

Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist wie das System Verkehr selbst ein Netzwerk, bei dem eine einseitige Beeinflussung nicht die erhoffte Wirkung zeigen kann. Ein Verkehrssystem benötigt wie andere Systeme eine Ordnung und geregelte Handlungsabläufe. Im Verkehr sind deshalb Ordnungen und Pflichten, Rücksichten und Einschränkungen in der persönlichen individuellen Verwirklichung notwendig, um die Funktion des gesamten Systems aufrecht zu erhalten.

Zunächst hat die Sicherheitserziehung das Ziel, Kinder nicht nur zu einer sinnvollen und umweltbewussten Mobilität zu befähigen, sondern auch auf den Straßenverkehr vorzubereiten. Viele Autoren kritisieren, dass die derzeitige Verkehrserziehung sich nicht am Kind orientiert, sondern ihre hauptsächliche Aufgabe darin sieht, Kinder an den Straßenverkehr anzupassen, (vgl. hierzu Limbourg, 1997, S. 1 ff.). Auch Spitta (1998) sieht die Kinderrechte im Straßenverkehr an den Rand gedrängt und sieht nur einen bescheidenen Erfolg in der Verkehrserziehung der Schule; er bemerkt in einem Vortrag hierzu:

„Angesichts der bescheidenen Erfolge der Bemühungen in der Schule zeigt sich, dass es kein sinnvoller Weg ist, allein die Kinder zu einem angepassten, verkehrssicheren Verhalten zu erziehen (...) Ein komplett verkehrserzogenes Kind wäre kein Kind mehr“ (Spitta 2000, S. 3).

Den mehr am Kind orientierten Verkehr fordert auch Limbourg (1997). Sie sieht eine Verbesserung der Verkehrssicherheit von Kindern auf vier verschiedenen Ebenen (vgl. Moll, 1997 und Limbourg 1996). Diese Ansätze sollen verkürzt dargestellt werden:

a. Stadt- und Verkehrsplanung

- Geschwindigkeitsreduzierung (mehr Tempo 30er- Zonen)
- mehr verkehrsberuhigte Zonen
- kinderfreundliche Parkraumbewirtschaftung
- kinderfreundliche Querhilfen (verstärkt Ampeln, angemessene Ergonomie der Bedienungstasten, keine zu langen Wartezeiten, Verzicht auf Mittelinseln)
- kinderfreundliche Radwege (z.B. bauliche Maßnahmen wie Radfahrerfurten bzw. eigene Ampelanlagen)
- kinderfreundliche Haltestellen für Busse, Straßenbahnen und U-Bahnen

b. Verkehrsüberwachung

- Überwachung von Rückhaltesystemen (z.B. richtige Sicherung von Kindern im Auto)
- Kontrollen von Fahrrädern bzw. dessen Fahrern (Einhaltung von Regeln)
- Geschwindigkeitskontrollen
- Überwachung des Halte- und Parkverbot an kritischen Stellen.

c. Rechtsprechung

Die Rechtsprechung sollte kinderfreundlicher werden. Viele Richter haben oftmals wenig Kenntnisse über die entwicklungsbedingten Defizite von Kindern (vgl. Scheffen 1997, Remund 1995 und 1997).

d. Verkehrserziehung und -aufklärung

Diese sollte sich auf folgende Schwerpunkte konzentrieren:

- **Kindergarten:**
- Schulung der Eltern im Rahmen von Elternabenden, Verkehrstraining von Kindern, Schulwegtraining vor Beginn der Grundschule.
- **Grundschule:**
- Schulwegtraining in der 1. und in der 4. Klasse vor dem Übergang zur weiterführenden Schule, Radfahrtraining, Bus- und Bahntraining.
- **Weiterführende Schulen:**
- Radfahrtraining
- Bus- und Bahntraining
- Inline-Skates Training
- Schulwegtraining in der 5. Klasse
- Alkohol und Drogen im Verkehr
- Thematisierung von Risikoverhalten im Straßenverkehr, Stichwort Mutproben.
- **Fahrschulen:**
- Das Thema „Kinder im Verkehr“ sollte stärker im theoretischen wie auch im praktischen Unterricht behandelt werden.
- **Polizei:**
- Unterstützung der Verkehrserziehung z.B. durch Schulweg- und Fahrradtraining, verstärkte Kontrollen auch zusammen mit Schulkindern z.B. in Tempo 30er-Zonen.
- **Medien (Radio, Fernsehen, Zeitungen):**
- Vermehrte Publikationen über Unfallschwerpunkte, damit Eltern, Lehrer und Verkehrsplanner die Gefahrenpunkte für Kinder kennen lernen.

Viele am Verkehr beteiligte Gruppen sollten sich stärker mit der Thematik über Kinder im Straßenverkehr befassen. Die von Limbourg propagierten Inhalte stellen sicher sinnvolle Möglichkeiten auch außerhalb des Schulunterrichts dar. Im Bereich der weiterführenden Schulen sind gerade im Teilbereich der Sicherheitserziehung noch weitergehende bzw. ergänzende Inhalte notwendig. Diese sollen auch besonders im Hinblick auf Förderschulen betrachtet werden. Dennoch wird auch hier deutlich, dass nicht alles von der Schule geleistet werden kann. Eine Zusammenarbeit mit Verbänden, Behörden, Vereinen und Polizei ist notwendig. Anzunehmen ist, dass sich diese Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Institutionen lediglich auf die Radfahrprüfung beschränkt.

Ebenfalls sollte nach Bleyer (2001) die Sicherheitserziehung nicht beim Kind stehen bleiben. Als pädagogische Konsequenz solle die Schule anhand von Projekten Einfluss auf die Verkehrssituationen nehmen, die Mobilität als Fußgänger und Radfahrer sei zu fördern und am „Fetisch Auto“ zu rütteln.

Forderungen nach baulichen Maßnahmen müssen zwar immer erhoben werden, sie haben sich aber am gewachsenen System „Verkehr“ zu orientieren und sollten realistisch sein, sonst bewirken sie nichts. Als Beispiel hierzu seien die Forderungen nach Fußgängerüberwegen mit Druckastenampeln genannt. Diese stellen unter dem Aspekt der Sicherheit die beste Alternative dar; Einrichtungen dieser Art können aber angesichts der leeren Kassen von Städten und Gemeinden nicht immer verwirklicht werden. Insofern würde ein Engagement für Zebrastreifen vielleicht eher zum Erfolg führen. Es ist besser, kleine Verbesserungen zu erzielen, als an unerfüllbaren Maximalforderungen festzuhalten.

Obwohl Schelkys (1970, S.99) Forderungen nach Maßnahmen zur Personifizierung des Straßenverkehrs durch Anbringen von Namensschildern an Autos plausibel erscheinen, so haben sie sich bis heute noch nicht durchgesetzt.

Viele Eltern der Schüler der Förderschule zeigen oftmals in schulischen Angelegenheiten wenig Engagement. Auf Grund anders gelagerter Interessen und Sprachschwierigkeiten ist hierbei nicht mit hohem Engagement für verkehrserzieherische Belange zu rechnen. Ebenso sinkt im Allgemeinen das Engagement, wenn eine wirtschaftliche Rezession den Blick auf andere Lebensbereiche lenkt.

Forderungen und Anregungen bleiben dennoch für eine Weiterentwicklung der Verkehrssicherheitsarbeit konstitutiv, d.h. auch in der Schularbeit können kritische Einstellungen bzw. Verbesserungsvorschläge im Sinne einer Problemorientierung aufgenommen und diskutiert werden, die die Handlungsfähigkeit stärken und die Kompetenz der Schüler in vielerlei Bereichen erhöhen (vgl. die neuen Bildungspläne!).

4.2.1 Ansätze zur Erreichung einer Sicherheitskompetenz

Verkehrserziehung erschöpft sich häufig darin, dass in Förderschulen und andern Schulararten Verkehrsregeln auswendig gelernt werden; oftmals werden auch Trockenübungen für das richtige Abbiegen mit dem Fahrrad im Klassenzimmer durchexerziert. Bei Trockenübungen sollte es nicht bleiben, auch Gefahrenschilder dürfen nicht isoliert dargeboten oder auswendig gelernt werden; sie sollten an Zusammenhänge mit der Umwelt und mit eigenem Erleben gekoppelt werden.

Es gibt auch Gefahren, die man nicht immer mit Vorschriften oder Schildern eindämmen kann und deshalb sollte ähnlich, wie es im Erwachsenenbereich in der Verkehrssicherheitsarbeit praktiziert wird, ein Schwerpunkt in der Unterrichts-Praxis auf das Leitziel **Gefahr erkennen - vermeiden - bewältigen** gelegt werden. Limbourg (1997/ 1998) fügt hinzu, dass in der Altersgruppe von 7-8 Jahren die Möglichkeit Gefahren einzuschätzen bei 89 % liegt, noch besser ist diese Einschätzungsmöglichkeit bei der Altersgruppe von 9-12 Jahren, während bei 13-15 jährigen Kindern die Prozentrate (81 %) wieder sinkt, weil hier eine vermeintlich höhere Kompetenzeinschätzung der Jugendlichen selbst zu verzeichnen ist.

Bei Jugendlichen in der Pubertät konnte ich häufig feststellen, dass sie oft ihre Fahrradhelme nicht mehr tragen. Möglicherweise wird das Helmtragen als „uncool“ angesehen, weil man damit nicht angeben kann.

Limbourg fordert deshalb eine unfallpräventive Sicherheitserziehung, bei der alle für Schülerinnen und Schüler relevanten Verkehrsarten (Fußgängerverkehr, Fahrradverkehr, Autoverkehr, öffentlicher Verkehr usw.) im Unterricht behandelt werden. Sie differenziert die Themen nach Altersgruppen und Unfallursache:

„Die Klassenstufenbezüge ergeben sich aus dem Mobilitätsverhalten und aus der Unfallbelastung der einzelnen Alterstufen mit verschiedenen Verkehrsunfallstypen (Schönharting, 1998). Dabei muss der entsprechende Verkehrs- und Mobilitätsunterricht immer ein bis zwei Jahre vor der Nutzung der einzelnen Verkehrsmittel angeboten und auch noch in der ersten Phase der neuen Art der Verkehrsteilnahme begleitend weitergeführt werden. Die

Intensität des Verkehrstrainings muss dem Gefahrenpotential der Verkehrsmittelnutzung für die entsprechende Altersgruppe angepasst werden (vgl. Schönharting, 1998)“ (Limbourg 1998, S. 7).

4.2.2 Die Notwendigkeit einer Sicherheitserziehung

Es wird oft übersehen, dass nicht nur Kinder Unfälle verursachen, in gleichem Maße sind Erwachsene beteiligt, tagtäglich ist über solches Fehlverhalten in der Presse zu lesen. Daran wird deutlich, wie wichtig der Aufbau eines Gefahrenbewusstseins ist und dieses sollte sobald als möglich erfolgen. Welche Gründe gibt es dafür?

In vielen Abhandlungen zur Verkehrserziehung bleibt der ontogenetische Aspekt des Systems „Verkehr und Mensch“ meist ausgeklammert. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist, dass der Mensch von Geburt auf Grund seiner Evolutionsgeschichte nur sehr schlecht vorbereitet ist, den Erfordernissen des ständig wachsenden Verkehrs gerecht zu werden. Weitere Erschwernisse sind die Schnelllebigkeit und das sich ständig erhöhende Tempo unseres Zeitalters. Vergleicht man hier die Zeiträume für die Entwicklung des Autoverkehrs in einem kleinen Zeitbereich von 115 Jahren mit denen des historischen Menschen, so werden diese unterschiedlichen Entwicklungsräume in der Aussage von Man deutlich:

„Die Untersuchung unserer Vergangenheit bietet zugleich einen Blick auf die Gegenwart. Beim Erforschen der Pfade, die unsere Vorfahren im Laufe ihrer langen Entwicklung beschritten haben, lernen wir die komplizierten Verbindungen kennen, die zwischen dem Menschen als biologischen und als kulturellem Wesen bestehen. Aus den archäologischen und fossilen Zeugnissen, die in diesem Buch behandelt werden, geht hervor, dass das Leben von homo erectus nicht viel anders war als das einiger Sammler und Jäger von heute. Daran erkennen wir, dass homo erectus die ersten Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt herstellte, die länger als eine Million Jahre Gültigkeiten hatten. Auch heute leben noch Stämme wie die Tsadys auf den philippinischen Inseln auf diese Art und Weise“ (Man 1973, S. 1).

Diese Gegebenheiten haben natürlich Auswirkungen hinsichtlich der derzeitigen Verkehrsumwelt. Es bedeutet, dass der Mensch eigentlich nur für Geschwindigkeiten für 30-40 km/h die entsprechende biologische Ausstattung hat, somit ist schon aufgrund der unzureichenden genetischen Ausstattung des Menschen ein Gefährdungspotential gegeben, selbst wenn keine ungünstigen Witterungsbedingungen oder Sichtbehinderungen vorliegen.

Beim Erlernen des Radfahrens zeigt sich deutlich, dass der Mensch genetische Anlagen besitzt, die im heutigen Verkehr konditioniert werden müssen.

Der Gleichgewichtssinn des Menschen ist nicht für Schräglagen „programmiert“; deshalb besteht beim Radfahren eine angeborene Schräglagenhemmschwelle. Diese muss durch Training überwunden werden, damit ein Zweiradfahrer angemessene Schräglagen in schnell gefahrenen Kurven erreicht. Das dient nicht zuletzt auch der eigenen Sicherheit, und zwar um nicht auf die Gegenfahrbahn zu kommen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass volle Konzentration und maximale Aufmerksamkeit im Allgemeinen nur etwa in einer Zeitspanne von ca. 30 Minuten aufrecht zu erhalten ist. Wenn nun ungünstige Faktoren wie aufkommende Aggressionen z.B. beim Schulkind oder Autofahrer etwa durch Staus oder weitere ungünstige Faktoren wie eine beschlagene Windschutzscheibe hinzukommen, so können durch die Kombination unterschiedlicher und ungünstiger Faktoren Unfälle entstehen (vgl. hierzu Warwitz 2000, S.15 ff.).

Noch gravierender wirken sich diese ungünstigen Situationen bei Kindern bzw. Schülern aus, die mit dem Fahrrad unterwegs sind. Hierbei bildet die erschwerende fahrphysikali-

sche Eigenheit eines Zweirads und die noch nicht voll entwickelten motorischen Fertigkeiten, Wahrnehmungsschwächen und mangelnde Vertrautheit der Kinder mit ihrem Fahrrad oftmals eine unfallträchtige Kombination.

Um Kinder für den Straßenverkehr vorzubereiten, sollten sie mit verkehrstechnischen Einrichtungen vertraut gemacht werden. Sie sollten wissen, dass bei der Räumphase einer Ampel noch genügend Zeit bleibt, die andere Straßenseite zu erreichen. Häufig beobachtet man hierbei Fehlverhalten beim Überqueren von Straßen z.B. wenn Kinder aus Angst vor Gefahren wieder umdrehen und zum Ausgangspunkt zurücklaufen. Diese in der freien Natur evolutionär bedingten sinnvollen Verhaltensweisen sind hierbei nicht nur fehl am Platze, sondern sehr gefährlich.

Innerhalb der schulischen Verkehrserziehung sollte nicht darauf verzichtet werden, mit Kindern diese Reflexe zu thematisieren, um die Kontraproduktivität bestimmter (nicht aller) Reflexe aufzuzeigen. Im Straßenverkehr lässt sich dies häufig bei Kreuzungen finden z.B. bei Ausweichmanövern in die falsche Richtung.

Um darzustellen, wie interessant die Verkehrs- bzw. Sicherheitserziehung sein kann bzw. welches Forschungspotential in ihr steckt, möchte ich eigene Beobachtungen aus meiner Arbeit in der Erwachsenenfortbildung wiedergeben.

Auto und Fahrer bilden zusammen ein System, sie sind als Einheit zu sehen. Wenn nun gewisse, allen Menschen angeborenen Reflexe mit fahrphysikalischen Fakten eines Autos nicht harmonieren, dann führt dies häufig auch zu Unfällen. Beim PKW-Sicherheitstraining umklammern die Fahrzeuglenker in Angstsituationen (wenn z.B. das Fahrzeug auszubrechen droht) das Lenkrad fest. Dies führt zu einem noch stärkeren Ausbrechen des Fahrzeugs. Würde dagegen in allerdings unnatürlicher Art und Weise das Lenkrad locker geführt, so hätten die Selbststabilisierungskräfte des Autos die Möglichkeit, den Drehbewegungen des Fahrzeugs entgegen zu wirken. Auch beim Motorrad- oder Fahrradfahren kann ein zu starker Handreflex bzw. Umklammerungsgriff am Bremshebel bei Panik und bei schlechtem Untergrund zu einem Blockieren des Vorderrads führen, was dann in kurzer Zeit unweigerlich zum Sturz führt. Interessante Zusammenhänge in vielgestaltiger Zahl zwischen Mensch und seinem künstlichen Organ „Fahrzeug“ werden ausführlich von Spiegel (2003) beschrieben. Eine Sicherheitserziehung könnte diese Phänomene aufarbeiten und in die Ausbildung aufnehmen.

Das Sicherheitstraining mit dem Fahrrad in Schulen (vgl. Bishops, 2003) ist sicher ein richtiger Ansatz, es müsste allerdings noch mit Bremsübungen möglichst auf verschiedenen Untergründen und Ausweichübungen kombiniert werden. Erst dann wird es dem gerecht, was man als Sicherheitstraining mit dem Fahrrad bezeichnen könnte.

Im Vorfeld kann im Unterricht auch das interessante Thema „*Optische Täuschungen bzw. Wahrnehmungstäuschungen*“ behandelt werden. Erwachsene und besonders Kinder unterliegen häufig Suggestionseffekten; d. h., es werden z.B. durch Umweltbedingungen falsche Schlussfolgerungen gezogen. So glauben oft viele Verkehrsteilnehmer, dass sie auf einer breiten Straße Vorfahrt haben. Vielfach ist es so, dass bei jedem Menschen eine starke Neigung besteht, das zu sehen, was er zu sehen gewohnt ist und umgekehrt, das eher zu übersehen, was er nicht zu sehen gewohnt ist (vgl. Böcher 1975, S. 95 ff.). Es kommt deshalb häufiger vor, dass ein Gegenstand gesehen wird, der nicht da ist. Weitere Beispiele für Irrtümer sind:

- Ein Verkehrsschild wird beachtet, das eigentlich nicht aufgestellt ist; es gilt die Rechts vor Links Regelung.
- Ein Gegenstand wird nicht gesehen, der aber tatsächlich da ist. Eine breite Allee verführt zu der Annahme, auf einer Hauptstraße zu sein, obwohl an der nächsten Einmündung das Schild „Achtung Vorfahrt gewähren“ aufgestellt ist.

- Zwei Gegenstände werden miteinander verwechselt: Man beginnt, vor einer roten Reklametafel abzubremsen, weil man sie für eine Ampel in der Rotphase hält.
- Ein Ereignis wird falsch interpretiert: Ein Lkw blinkt und will rechts abbiegen. Der nachfolgende Autofahrer interpretiert dies als Aufforderung, die Möglichkeit, gefahrlos zu überholen, zu nutzen.
- Eine häufige Unfallursache ist das Phänomen des Übersehens. Es ist immer wieder verwunderlich, warum es gerade bei übersichtlichen Kreuzungen zu Unfällen kommt.
- Häufig werden Fahrzeuge mit auffälligen Farben so intensiv wahrgenommen, dass die nachfolgenden, weniger auffallenden Fahrzeuge oftmals übersehen werden. Es ist immer noch nicht genau untersucht worden, inwieweit bei Unfällen oben genannte fünf Faktoren eine Rolle spielen. So ist es bei einer Übungsanlage vorgekommen, dass ein Motorradfahrer durch eine geschlossene Schranke gefahren ist. (Anmerkung: Diese Schranke war zwei Minuten vorher noch geöffnet.)

Fazit: Das Auge nimmt nicht nur optische Information auf, sondern vom Auge aus werden auch bestimmte Bewegungsimpulse gesteuert, verbunden ist damit oftmals eine Filterung von Sinneseindrücken. Geistige Prozesse, Emotionalität und Ablenkung während der Teilnahme am Straßenverkehr verstärken diesen Effekt.

In einer Lehrerfortbildung mit dem Thema „Mobil mit dem ÖPNV“ (24. März 2004) bei den Stadtwerken Ulm berichtete der Fuhrparkleiter darüber, dass die Zusammenstöße von Straßenbahnen mit Autos zugenommen haben. Die nicht mehr so auffällige Lackierung (blau - graue Farbe) der neuen Fahrzeuge statt eines leuchtenden Gelbs bei den alten Straßenbahnen könnten hierbei eine Ursache der vermehrten Verkehrsunfälle sein.

Diese Phänomene gelten auch im verstärkten Maße für Kinder, deren Aufmerksamkeit starken Schwankungen unterworfen ist. Sie sind deshalb leicht ablenkbar und übersehen häufig Fahrzeuge. In einer umfassenderen Sicherheitserziehung dürfen solche Inhalte im Unterricht nicht übergangen werden. Im Projektunterricht „Zeitung in der Schule“ (ZISCH/IZOP-Institut) ist es z.B. möglich, dass Schüler untersuchen, bei welchen Unfallarten und in welcher Zahl bei den Unfallberichten in der Zeitung als Unfallursache ein „Übersehen“ festgestellt worden ist.

4.2.3 Sicherheitserziehung und mentales Training

In der schulischen Verkehrserziehung werden die Möglichkeiten des mentalen Trainings noch zu wenig genutzt, obwohl diese Trainingsart im Sport (z.B. Skisport) oder Arbeitspsychologie (z.B. Flugschulen) mit Erfolg angewendet wird. Mentales Training bedeutet ein bewusstes Vorstellen des zu erlernenden Bewegungsablaufs, d.h., man geht das Bewegungsschema und die Körperreaktionen noch einmal im Geiste durch. Mit dieser Methode kann man, wenn sie öfters angewendet wird, eher richtiger oder angemessener reagieren, anstatt bei Gefahrensituationen in Angst und Panik zu verfallen. Angst und Panik wiederum führen zu eingeschliffenen, oftmals falschen Reaktionen oder unangemessenen Reflexen und somit auch eher zu Unfällen.

Die Erfolge des mentalen Trainings gehen darauf zurück, dass physiologisch gesehen Muskelaktivierungen nicht nur bei aktiven Bewegungen auftreten, sondern auch schon dann, wenn man sich diese intensiv vorstellt. Somit ist eine richtige Reaktion schnell möglich. Die Bewusstmachung oder gar Reflexion über die richtigen Reaktionen dauern zu lange, führen zu Blockierungen und falschen Handlungsweisen und es gelingt dann gar nichts

mehr. Spiegel führt folgende Zusammenhänge des mentalen Streckentrainings am Nürburgring an:

„Dabei memoriert der Fahrer die Strecke nicht nur, indem er sie aufsagt, sondern indem er sie durch das „Abspielen des Handlungsfilms“ wie auf einer inneren Leinwand vor sich ablaufen lässt. Das geschieht bei den Könnern sogar synchron, nämlich tatsächlich zeitgleich mit dem wirklichen Ablauf - das ist keine Legende. Die Rundenzeiten im imaginierten Ablauf stimmen mit den tatsächlichen Rundenzeiten bis auf wenige Sekunden überein“ (Spiegel 2003, S. 159 ff.).

Vorstellbar wäre diese Methode in der Radfahrausbildung. Sie könnte dort eventuell in drei Phasen ablaufen (am Beispiel des richtigen Abbiegens dargestellt):

1. Gedankliche Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Tätigkeit anhand einer detaillierten Bewegungsbeschreibung, die auch ebenso gut gegliedert sein sollte.
2. In der Vorstellung (z.B. bekannte Straßenkreuzung) kann jeder Schüler sich nochmals selbst an diesen Ort versetzen und in Gedanken seinen Bewegungsablauf durchspielen, wobei er individuell die Rolle der Person selbst oder auch außerhalb der vorgestellten Person als Beobachter diese Situation durchspielen kann.
3. Der Schüler erwirbt in der praktischen Radfahrausbildung bestimmte Bewegungsmuster; er könnte in einer dritten Phase sich nicht nur die Bewegungsabläufe bewusst machen, sondern auch die dabei auftretenden Körpergefühle. Es wäre durchaus möglich zu spüren, wie sich der Kopf bewegt, wie er die Hand ausstreckt bzw. sein Körpergewicht verlagert oder das Fahrrad einlenkt.

Sind gewisse Automatismen im Unterbewusstsein vorhanden, kann dies dazu führen, dass die Radfahrprüfung leichter durchgeführt bzw. bessere Ergebnisse erzielt werden können. Angst und Stress könnten vermieden und Blockaden abgebaut werden. Dies wäre insbesondere auch für die Förderschule ein wichtiger Inhalt in der Sicherheitserziehung. Es gibt also selbst in dem scheinbar banalen Lernfeld des richtigen Abbiegens noch interessante Forschungsziele. Hier müsste zunächst untersucht bzw. verglichen werden, ob eine Gruppe, die mit mentalem Training auf eine Radfahrprüfung vorbereitet wurde, bessere Ergebnisse erzielt als eine Vergleichsgruppe mit den üblichen Methoden.

Eine Erweiterung wäre denkbar zur Verbesserung des Vorstellungsvermögens hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Geschwindigkeit und Bremsweg; es könnten verschiedene Bremswege an unterschiedlichen bereits bekannten Orten im Geiste durchdacht werden. Diese Möglichkeiten eines mentalen Trainings möchte ich hier nur als Anregung aufgreifen.

Auch in projektorientierten Verkehrserziehungsprogrammen wird der Sicherheitserziehung ein großer Wert beigemessen und immer wieder Lernkontrollen unterzogen. Diese dürfen sich nicht nur in der einmaligen Unterweisung eines richtigen Verhaltens erschöpfen.

Über Verkehrssituationen muss nachgedacht und angemessene von gefährlichen Verhaltensweisen unterschieden werden. Bei diesem Vorgehen müssen die Kinder ihr Verhalten begründen. Es wird deutlich: Sicherheitserziehung ist umso effektiver, wenn sich die Schüler mental mit den zu bewältigenden Aufgaben auseinandersetzen.

4.2.4 Das Thema „Fahrrad“ in der Sicherheitserziehung in der Förderschule

Die sensomotorischen Fähigkeiten, die zum sicheren Beherrschen des Fahrrads notwendig sind, sind enorm und nicht zu unterschätzen. Um dies darzustellen, möchte ich diese Anforderungen auflisten.

Motorische Anforderungen	Sensorische Anforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • Gleichgewicht • Reaktionsfähigkeit • Motorische Anpassung an Bodeneigenschaften • Kraft der Beinmuskulatur • Fähigkeit zur motorischen Mehrfachhandlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Raumorientierung • Unterscheidung Warnsignal-Hintergrund • Optische Wahrnehmung von Entfernung und Geschwindigkeiten • Taktile Wahrnehmung von Bodeneigenschaften

(Aus dem "move-it" Handbuch der Verkehrswacht 53340 Meckenheim 2001, S.9)

Viele Eltern erweisen sich als zu eifrig bzw. unbedacht und kaufen bereits ein Rad, wenn das Kind noch nicht das vierte Lebensalter erreicht hat. Kinder können in diesem frühen Lebensalter in ihrer Entwicklungsphase meist gar nicht in der Lage sein, auf unvorhergesehene Bedingungen und in Stresssituationen angemessen zu reagieren. Ihre Aufmerksamkeit ist voll auf die Beherrschung des Gleichgewichts und der instabilen Fahrphysik des Fahrrads gerichtet. Ebenso bezweifelt werden muss, dass eine sicheres Abbremsen in diesem Alter auch ohne kritische Umweltsituationen überhaupt möglich ist. Basner und de Marees (1993) ermittelten anhand einer Längsschnittuntersuchung, dass insbesondere jüngere Kinder (Siebenjährige) im Bereich der Gleichgewichtsregulation Schwierigkeiten haben.

Auch wenn es hierbei sicherlich individuelle Unterschiede bei Förderschülern gibt, ist es bei dieser Schulart angemessen, die Radfahrprüfung ein oder zwei Jahre später als in der Grundschule durchzuführen. Als vorbereitende Übungen können bereits in der Primarstufe bereits sensomotorische Übungen durchgeführt werden. Warwitz (2000), hat in seinem Buch „*Verkehrserziehung vom Kinde aus*“ eine Fülle von Methoden und Übungen zur Anbahnung einer Verkehrstüchtigkeit beschrieben.

Was Kinder im Grundschulalter betrifft, so konnte nachgewiesen werden, dass die für das Radfahren notwendigen Fertigkeiten durch Übung verbessert werden können. De Marees u.a. (1993) und Borgert (1996) stellten nach einem Radfahrtraining insbesondere bei Landkindern deutliche Leistungssteigerungen fest. Sie folgerten daraus, dass 7- / 8 jährige bei entsprechender Übung in der Lage sind komplexere, für das Radfahren notwendige Leistungen zu erbringen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Jackel (1996), allerdings sollte dann ein ausgedehntes intensives Radfahrtraining vorangegangen sein.

Vielfach ist in der Sicherheitserziehung auch der Roller in Vergessenheit geraten, denn dieses Spielgerät ist als Zwischenschritt zum Erlernen des Radfahrens eine nicht zu unterschätzende Hilfe besonders für Förderschüler, die oftmals motorische Retardierungen aufweisen. Lensing-Conrady und Neumann-Opitz äußern sich dazu wie folgt:

„Es ist davon auszugehen, dass eine Vorbereitung des Radfahrens durch Rollerfahren erfolgen kann. Rollerfahren ist verspielter, weniger zweckbestimmt und (...) und damit auch vielseitiger nutzbar, um motorische Basiskompetenzen auszubauen. Roller lassen nicht so hohe Geschwindigkeiten zu, der Körperschwerpunkt liegt tiefer und im Notfall sind die Füße viel schneller am Boden. Um zu bremsen kann man Roller auslaufen oder fallen las-

sen. Schon das geht mit dem Rad kaum. (...) Rollerfahren fördert die Entwicklung grundlegender motorischer Qualitäten, wie Verlieren, Finden und Halten des Gleichgewichts, Körperkoordination, Beschleunigung, Reaktion oder Ausdauer. Dazu kommen schrittweise die komplexen Anforderungen, wie sie auch beim Radfahren relevant sind: Schulterblick, Gebrauch der Handbremse oder Kurvenschräglage, Geschwindigkeiten, Reaktionen, Geräusche orten, Distanzen schätzen“ (Lensing-Conrady/ Neumann-Opitz 2001, S. 7).

Der Roller ist ein Spielgerät und mit diesem dürfen Kinder nicht am öffentlichen Straßenverkehr teilnehmen. Dennoch kann er in der Schule im Bereich der Entwicklungsförderung wertvolle Dienste leisten und ein Baustein für die Radfahrausbildung sein.

4.2.5 Die Radfahrausbildung

Der Abschluss der Radfahrausbildung bildet eine theoretische und praktische Prüfung. Das hat den Vorteil, dass dieser Bereich in der Verkehrserziehung relativ gut repräsentiert ist, vgl. hierzu Neumann-Opitz (2001). Dennoch ist auch hier Kritik anzubringen. Vielfach werden die Verkehrszeichen lediglich über Mal- und Arbeitsblätter im Unterricht vermittelt. Spitta (1999) bemerkt dazu, dass der Verkehrsunterricht häufig isoliert von den sonstigen Methoden des (Sach-) Unterrichts mit zum Teil veralteten Methoden stattfindet. Somit haben seiner Auffassung nach Lernende und Lehrende selten an einem Verkehrsunterricht Spaß, dessen einzige Ziele das Bestehen einer Fahrradprüfung und das Beantworten eines **wenig kindgerechten** Fragebogens sind. Wenn dieser Fragebogen wenig kindgerecht ist, so ist zu vermuten, dass die Schüler einer Förderschule schon auf Grund ihrer (neuropsychologischen) Beeinträchtigung hierbei noch mehr gehandicapt sind.

Auch Limbourg (1994) berichtet von verschiedenen empirischen Untersuchungen, die ermitteln, dass Regelkenntnis, verbessertes Verkehrswissen und -verständnis nicht viel zu einem sicheren Verkehrsverhalten beitragen. Entwicklungspsychologisch erklärt wird der geringe Nutzen von Übungen im Schonraum dadurch, dass Kinder im Alter von 6-12 Jahren von ihrer kognitiven Entwicklung her meist noch nicht zu Transferleistungen vom Schonraum in den realen Verkehr in der Lage sind. Dieses gilt in einem noch größeren Ausmaße für Schüler der Förderschule.

Weitere häufige Kritikpunkte sind: Übungen auf dem Schulhof entsprächen nicht der Wirklichkeit, die Fahrbahnen seien klein bzw. es fehlten Sichthindernisse, zudem entsprächen Straßenführungen genauso wenig der Realität. Warwitz (2000) differenziert noch in Spielraum, Simulationsraum und Realraum, misst hierbei dem Schonraum eine wichtige Bedeutung als Vorstufe zu, die unverzichtbar für das Realraumverhalten ist. Er sieht die Veränderbarkeit, Überschaubarkeit bzw. Gefahrlosigkeit und den Spielweltcharakter des Schonraumes als großen Vorteil an. Es müsste aber darauf geachtet werden, dass Realraum und Schonraumlernen nach den Entwicklungsgegebenheiten aufeinander abgestimmt sein müssen, damit Transferleistungen möglich sind (vgl. Warwitz, 2000 S. 65).

Eine etwas gegensätzliche Position (ähnlich wie Limbourg) vertritt Briese (2000). So merkt er hierzu an:

„Bei der Radfahrausbildung sehen wir immer wieder auch, dass Kinder, die auf dem Schulhof oder auf verkehrsarmen Straßen z.B. das direkte Linksabbiegen ganz passabel unter Berücksichtigung aller Punkte, die im Lehrbuch stehen, beherrschen, dies nicht anwenden können, wenn sie auf einer Straße abbiegen sollen, auf der es richtigen Verkehr gibt.

Aber auch bei Übungen im Realverkehr handelt es sich weitgehend um Übungen von Standardsituationen, die von den Grundschulkindern kaum auf andere Situationen in ihrer Verkehrsumwelt übertragen werden können.

Der Unterricht müsste dort stattfinden, wo die Kinder auch gehen oder Rad fahren, also „vor Ort“, d.h. in den konkreten Situationen, die das Kind tagtäglich meistern muss. (...) Wirklich Radfahren lernen die Kinder allerdings erst im Kontakt mit dem realen Verkehr“ (Briese 2000, o.O.).

Eine Übung im Schonraum kann dennoch als eine erste Stufe im Lernprozess angesehen werden. Der Realverkehr sollte dennoch nicht ausgeklammert werden. Wenn man die Polizei darauf anspricht, so werden oft Zeitmangel bzw. Mangel an Personal als Gründe angeführt, warum die Übungen im Realverkehr häufig entfallen. Hierbei wäre natürlich auch vermehrt Mitarbeit von Lehrern und Eltern möglich z.B. als Begleitung oder Mentor. Vereinzelt wird dies bereits an manchen Schulen verwirklicht.

Eine Wiederholung der praktischen Radfahrprüfung ist meist nicht möglich, weil es auch wieder an Polizeipersonal fehlt. Das bedeutet für viele Kinder eine große Enttäuschung, weil sie keinen Ausweis bekommen. Ebenso wirkt sich dies auf ihr Selbstwertgefühl negativ aus. Eine Entschärfung dieser Problematik wurde dadurch erreicht, dass jeder Schüler einen Teilnehmerausweis erhält, auch wenn er die Prüfung nicht bestanden haben sollte.

Es wäre allerdings wichtig, dass die praktische Fahrradprüfung wie alle anderen Prüfungen auch wiederholt werden könnte.

Einwände der Polizisten beziehen sich auf ein möglicherweise falsches Sicherheitsbewusstsein von Kindern, die durch die Ausgabe einer Bescheinigung bei Kindern entstehen könnte.

Nach Aussagen von Briese (ebd.) sind aber auch Schüler, die die Prüfung bestanden haben und ihre Ausbildung in Schonräumen absolviert haben, ebenso in Gefahr, weil sie der Meinung sind, dass sie nun als geprüfte Radfahrer komplexe Verkehrssituationen bewältigen können. Somit wird Kindern wie Eltern seiner Meinung nach eine Sicherheitsillusion vermittelt. Vielfach werden dann auch gewisse Rituale oder Vorsätze vergessen und keine Fahrradhelme mehr getragen. Briese bemängelt ebenso, dass nach Abschluss der Radfahrausbildung die Thematik Fahrrad in den folgenden Klassen nicht weitergeführt wird.

Er führt weiter aus:

„Wenn die Übungen mit der Polizei vorbei sind, geht es rasch wieder an den eigentlichen Unterrichtsstoff, von dem man durch die Radfahrausbildung lange genug abgehalten wurde.“

Die Chance fächerübergreifend oder im Sachunterricht das Fahrrad und Radfahren als einen Gegenstandsbereich wahrzunehmen, der vielfältige Möglichkeiten für einen lokal-, situations- und handlungsorientierten Unterricht bietet, wird von den Lehrer/innen kaum wahrgenommen (...)“ (ebd., o.O.).

Fazit: Die Radfahrausbildung ist jener Bereich der Verkehrserziehung (Sicherheitserziehung), der am meisten im Unterricht behandelt wird, dies ist nicht zuletzt bedingt durch die Radfahrprüfung. Bei dieser selbst wären noch vielfältige Verbesserungen möglich, zudem bietet dieser oftmals als eher banal bezeichnete Unterrichtsinhalt bzw. diese Thematik interessante Möglichkeiten für wissenschaftliche Evaluationen. Eine Möglichkeit wurde innerhalb dieses Kapitels bereits aufgezeigt.

Das Thema "Fahrrad" bietet Vielschichtigkeit und Verbindungen zu den anderen Teilgebieten der Mobilitätserziehung, dass eine Weiterführung des Themas in der Sekundarstufe auch in der Förderschule notwendig erscheint z.B. in der Umwelt- oder Gesundheitserziehung. Zudem bietet es sich als Projektarbeit für Schulfremdenprüfungen von Förderschulen oder in Technik als Fahrradwerkstatt AG an.

Es soll dabei auch nicht vergessen werden, dass schon bei der Hinführung zur Radfahrprüfung bereits im ersten Schuljahr eine motorische Förderung anzustreben ist. Diese ist nicht zuletzt der Lernkompetenz eines Grund- bzw. Förderschülers dienlich.

4.2.6 Inline-Skating in der Schule

Die Welle des Inline-Skating hat zwar ihren Zenit überschritten, dennoch ist davon auszugehen, dass sie sich als Sportart fest etabliert hat. Schätzungen gehen von 12 Millionen Inline-Skatern in Deutschland aus.

Wo sich eine Sportart etabliert, sind neben den positiven Gesundheitsfolgen für Muskeln, Bewegungsapparat und Kreislauf bzw. Fitness leider auch Verletzungen möglich. So musste die AOK allein für diese Sportart in den vergangenen Jahren mehrere hundert Millionen Euro zur Behandlung von Verletzungen ausgeben. Unfälle in dieser Sportart werden in den amtlichen Statistiken nicht gesondert erfasst, da sie den Fußgängerunfällen zugerechnet werden. Folgende Körperteile wurden nach Untersuchungen von Unfallverbänden verletzt: Hand 28 %, Kopf 20 %, Unterarm 18 %, Brust 11 %, Knie 10 %, Bein 8 % und Oberarm 5 %. Dies zeigt, wie wichtig das Tragen eines Helms ist, denn Verletzungen am Kopf haben auch schon tödliche Folgen oder lebenslange Behinderung nach sich gezogen.

Eine weitere Problematik im Straßenverkehr entsteht dadurch, dass nach § 24 der StVO Skater mit Fußgängern gleichgesetzt werden. Somit dürfen sie nicht auf Radwegen fahren. Eine weitere rechtliche Unsicherheit besteht darin, welche Straßenseite Inline-Skater außerhalb geschlossener Ortschaften einhalten sollen. Eine ausdrückliche Regelung in § 25 Absatz 2 fehlt; gleichwohl ist in der Rechtsprechung entschieden worden, dass Inline-Skater außerorts bei fehlendem Seitenstreifen sich auf der rechten Seite bewegen müssen (Zeitschrift für Schadensrecht 1999, S. 375).

Es ist problematisch, wenn Inline-Skater den Fußgängern zugerechnet werden, da sie wegen der möglichen erreichbaren Geschwindigkeiten und des Flächenbedarfs durch ihre raumgreifenden Bewegungen eher zu den Radfahrern passen würden.

Es kann auch nicht erwartet werden, dass Kinder Schrittgeschwindigkeit einhalten. Eine weitere Gefährdung erwächst aus der Diskrepanz zwischen erreichbaren Geschwindigkeiten und den langen Bremswegen; so wird bei einer Geschwindigkeit von 20km/h bereits ein Bremsweg von ca. 13m erreicht und auch nur dann, wenn der Skater das Bremsen sicher beherrscht.

Diese Fakten sind Kindern unbekannt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, dass Schüler schon früh auf den Verkehrsalltag eines Inline-Skaters vorbereitet werden.

Diese Trendsportart erhöht zudem die Attraktivität des Sportunterrichts, was aus eigener Erfahrung bestätigt werden kann. Aber diese Thematik des „Safer-Skatings“ ist auch unbestreitbar Teil einer Sicherheitserziehung im Bereich Verkehr. Ab 1998 erhielten 1400 Schulen im Bundesgebiet eine Ausstattung von K2 Inline-Skates, unter der Voraussetzung, dass sich Lehrer zu einer Ausbildung bereit erklärten.

Ab 2001 wurde vom Innenministerium Baden-Württemberg und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eine Schulkonzeption angeregt. Diese bezieht Förderschulen mit ein. Im Rahmen dieser Arbeit beschränke ich mich auf die Beschreibung eines Minimal-Modells dieser Schulkonzeption:

Modul A:

3 Doppelunterrichtseinheiten Praxis:

- unter der Leitung der Lehrer/innen
- die Schüler/innen der 5. Klassen lernen im Schonraum die Grundfertigkeiten des Inline Skatings

- Mithilfe von Schülermentoren

Modul B:

1 Unterrichtseinheit Theorie:

- unter der Leitung der Verkehrserziehung (Polizei)
- die Schüler/innen der 5. Klassen lernen die Problematik des Inline-Skatings im Straßenverkehr kennen

Modul C:

1 Doppelunterrichtseinheit Praxis:

- optional unter der Leitung der Lehrer/innen und/oder der Verkehrserziehung (Polizei),
- die Schüler/innen in der 5. Klassen festigen und vertiefen Fertigkeiten und Kenntnisse über Inline-Skaten im Gelände und Straßenverkehr.

Inwieweit diese Konzeption noch weitergeführt werden wird, ist fraglich, da die Resonanz bis dato eher gering ist und deshalb auf Grund geringerer staatlicher Finanzmittel eine weitere Förderung unwahrscheinlich wird.

Vereinzelt gibt es aber in verschiedenen kleineren Bezirken Kooperationsmaßnahmen zwischen der Schule und der Polizei. Im Raum Heilbronn schulen Polizisten Lehrer als Instrukturen für junge Inline-Skater. Das Wissen über Theorie und Praxis des Skatens sollen die Pädagogen im Sportunterricht oder aber in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften an Kinder und Jugendliche weitergeben. (Quelle: Bericht der Südwestumschau, Südwestpresse vom 9.6.2005).

4.2.7 Programmangebote des ADAC für Schulen (Anhalteweg)

Ebenfalls für die 5. Jahrgangsstufe wird vom ADAC ein Programm mit der Thematik „Achtung Auto“ angeboten.

Auf einem abgesperrten Platz oder einer Straße werden bei einer Dauer von ca. 90 Minuten mit einem Aktionsfahrzeug und mit Hilfe eines Moderators Demonstrationen vorgeführt: Der Anhalteweg eines Autos wird auf trockener/ nasser Fahrbahn demonstriert. Kinder können eine Notbremsung erleben. Die Zusammenhänge Geschwindigkeit, Reaktionsweg, Bremsweg und Fahrbahnbeschaffenheit und der daraus folgende Anhalteweg sollen ermittelt werden und zwar sowohl aus der Perspektive des Fußgängers als auch des Mitfahrers im Auto. Ein weiteres Ziel ist darzustellen, wie wichtig das Anschnallen im Auto ist. Das Programm basiert auf "learning by doing". Der Lehrer erhält Materialien, die erst nach der Durchführung des Programms bearbeitet werden sollen. In den Handbüchern werden z.B. Inhalte über physikalische Grundlagen, Reaktionszeiten, Aufprallgeschwindigkeiten oder das Antiblockiersystem angesprochen.

Die Leistungen des ADAC sind kostenlos, ein geeigneter Platz eventuell mit Möglichkeiten der Bewässerung muss von der Schule organisiert werden. Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen, die daran teilgenommen hatten, äußerten sich positiv über diese Aktion, zumal gerade diese Inhalte (Bremsweg) weder in den Haupt- noch in Förderschulen im Unterricht thematisiert bzw. behandelt werden.

Die Wichtigkeit dieser Inhalte haben Nestle W./ Schaible H./ Siegle V. (1991) bereits vor Jahren erkannt und ein Computersimulationsprogramm mit dem Namen „Anhalteweg“ erstellt. Dieses Programm wurde insbesondere für die Förderschulen konzipiert:

Fahrzeugbewegungen und Anhalteweg von Fahrzeugen werden modellhaft und operativ-dynamisch dargestellt. Der Anhalte- und Bremsweg kann durch die Wahl verschiedener

Parameter wie Reaktionszeit - Geschwindigkeit -Straßenzustand oder - Profiltiefe simuliert und berechnet bzw. graphisch dargestellt werden.

Fahrphysik und deren mathematische Gesetzmäßigkeiten (z.B. doppelte Geschwindigkeit bedingt einen vierfachen Bremsweg) können ebenso durch Diagramme dargestellt werden und somit werden die Zusammenhänge für die Schülerinnen und Schüler anschaulicher. Eine praktische Demonstration kann ergänzend die Aufarbeitung dieser Inhalte einer Sicherheitserziehung vervollständigen und abrunden; sie ist für Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule eine höchst anschauliche, praktisch demonstrierte und erfahrbare Fahrphysik.



Schülerinnen und Schüler der Hermann-Gmeiner-Schule schätzen den Bremsweg und markieren mit Pylonen die Stelle, an der das Auto ihrer Einschätzung nach zum Halten kommen wird. (Quelle: Schwäbische Zeitung, Ausgabe Ehingen vom 10.06.2005).

4.2.8 Die Mobile-Kids Tour von Mercedes-Benz

Für den Altersbereich zwischen 10 und 12 Jahren ist von der Daimler-Chrysler Vertriebsorganisation Deutschland im Jahr 2001 eine Initiative für Verkehrssicherheit von Kindern ins Leben gerufen worden, die sich an das Internetforum „Mobilekids“ anlehnt. Die Schüler durchlaufen sechs verschiedene Aktionsmodule wie z.B. Sinneskugeln, Filme, Hörspiele und Computeranimation, in denen sie unter der Anleitung von geschultem Betreuungspersonal Spiele zu verkehrssicherheitstechnischen Themen machen können. Der Unterschied zu herkömmlichen Konzepten der Verkehrserziehung wird herausgestellt.

Befragte Kinder beurteilen diese Tour als eindeutig positiv und lehrreich. Dies wurde auch von einem Klassenlehrer unserer Schule bestätigt, der auf meine Anregung hin mit seiner Klasse daran teilnahm. Hohenadel äußert sich in der Elternbrochure dazu wie folgt:

„Verkehrserziehung ist zwar notwendig, aber sie ist auch langweilig und macht oft keinen Spaß. Die Mercedes-Benz Mobile-Kids Tour setzt Verkehrserziehung auf erlebnis- pädagogischer Grundlage um (...) So macht Verkehrserziehung nicht nur Sinn, sondern Spaß“ (Hohenadel 2000, Elternbrochure (Mercedes-Benz), o. Seitenangaben, letzte Seite).

Ebenso wird in der Elternbrochure darauf hingewiesen, dass für diese Tour von Frau Prof. Dr. Limbourg vom Arbeitsbereich Verkehr an der Universität Essen 2001 eine unabhängige Evaluationsstudie zur Akzeptanz und Resonanz sowie zu tatsächlichen Auswirkungen der Aktion durchgeführt wurde. Das Ergebnis wird im Kurzbericht wie folgt kommentiert:

„Betrachtet man die Ergebnisse der Evaluationsuntersuchung der Mercedes-Benz Mobile-kids Tour in Bezug auf die Erwartungen der Kinder, ihre Akzeptanz der Tour und auf die Erfolgskontrolle, d.h. die Verbesserung des Gefahrenbewusstseins und des Verkehrsverständnisses, so haben sich in all diesen Bereichen positive Ergebnisse gezeigt“ (Limbourg und Maifeld 2002, S. 5).

Wenn man nun aber vor Ort recherchiert, sich die Tour vom Fachpersonal erklären lässt und den Zeitrahmen berücksichtigt, so werden die Auswirkungen einer zwar durchaus aktiven Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit größtenteils simulierten Situationen als „positiver Mosaikstein“ in der Sicherheitserziehung erkennbar, doch innerhalb eines Zeitraums von maximal neunzig Minuten werden wohl auch damit keine gravierenden Veränderungen im Verkehrsverhalten der Schüler zu erreichen sein. Wird dann noch bei diesem Wettbewerb die „sicherste Schulklasse Deutschlands“ ermittelt und als solche tituliert, so ist hierbei zu fragen, ob nicht bei diesen Schülerinnen und Schülern möglicherweise ein trügerisches Sicherheitsgefühl erzeugt wird.

Der Kurzbericht (ebd.) sieht die Möglichkeit immerhin gegeben, dass Veränderungen im Alltag ausbleiben könnten:

„Ob diese Veränderungen sich auch auf das spätere Verhalten im Straßenverkehr auswirken, kann durch diese Untersuchung nicht geklärt werden. Dazu wäre eine Verhaltensbeobachtungsstudie erforderlich“ (ebd., S. 5).

4.2.9 Weitere Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partnern

Im Bereich der Verkehrserziehung gibt es unzählige Möglichkeiten, um mit staatlichen Behörden wie Polizei, Versicherungen und anderen Verbänden zusammenzuarbeiten. Namentlich zu nennen wären z.B. die Verkehrswacht, der Allgemeine Deutsche Fahrradclub oder die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verkehrserzieher sowie Umweltverbände. Die Liste ließe sich fortsetzen. Allein im Bereich der Sicherheitserziehung gibt es Hunderte von Internetseiten, die die Thematik „Kind als Fußgänger“ oder „Radfahren“ zum Inhalt haben. Hierbei soll als eine wichtige Adresse die Internet-Seite (www.gib-acht-im-verkehr.de) des baden-württembergischen Innenministeriums genannt werden.

Die entsprechenden Figuren sind Handpuppen aus Stoff mit einem Zebra als Sympathieträger. Sie können im Unterricht in Anlehnung an die Internetpräsentation (ab Juli 2001 ins Internet gestellt) eingesetzt werden. Zielgruppenspezifisch werden die Präsentationen auf weitere Personengruppen im Straßenverkehr ausgeweitet.

Verkehrserziehung wird häufig von außerschulischen Institutionen oder Wirtschaftsunternehmen wie Aral oder verwandten Industriezweigen betreut. Diese Kooperationspartner bieten nach Spitta (2000) die Chance, dass die Schule sich öffnen kann bzw. eine Bereicherung des Unterrichts möglich ist. Dennoch ist seiner Meinung nach davon auszugehen, dass dem Automobil nahe stehende Institutionen wie ADAC, Shell u. a. keine große Ambition zeigen, eine umweltorientierte und autokritische Verkehrserziehung zu fördern.

In dieselbe Richtung (mangelnde Umwelterziehung) kritisiert auch Briesie die Aktion „Achtung Auto“ vom ADAC. Briesie geht in seiner Kritik noch weiter und bemängelt die Verflochtenheit der Verkehrspädagogik mit der Lobby des motorisierten Straßenverkehrs:

„Da es außer in Essen an keiner Universität eine Professur für Verkehrspädagogik gibt, ist Verkehrserziehung auch selten Gegenstand unabhängiger wissenschaftlicher Forschung. Und auch die Inhaber der Professur in Essen standen und stehen in vielfältigen Beziehungen zu den angesprochenen Instanzen, die ihre Arbeit mit finanzieren. Autokritische Positionen z.B. im Rahmen der Lehrerfortbildung werden nur sehr diskret vorgetragen oder als belebendes Element in eine überwiegend autobejahende Veranstaltung eingebunden“ (Briesie 2002, Vortrag in Bad Urach, o.O.)

In der Verkehrspädagogik wird ebenso wie in allen anderen Bereichen häufig kontrovers diskutiert. Man sollte hierbei bedenken, dass jeder Verband oder jede Industrie ein eigenes

System im größeren Kosmos des Gesamtsystems Verkehr repräsentiert und deshalb versucht, sich darzustellen und seine Daseinsberechtigung zu dokumentieren.

So wird man niemandem absprechen dürfen, sich seinen Interessen folgend einzubringen. Dies sollte in einem ausgewogenen Verhältnis erfolgen und so können auch die Fahrradclubs der Schule wertvolle Hilfen im Bereich der Sicherheitserziehung bieten. Ihnen sollte ebenso die Möglichkeiten gegeben werden, bei Verkehrsaktionen ihr Anliegen zu präsentieren. Extreme Polarisierungen gegenüber anderen Interessensgruppen sollte man vermeiden, Kritik sollte sachlich, nicht polemisch vorgetragen werden, denn dies führt nur zur Kontraproduktivität.

Alle Anstrengungen, Gedanken oder Aktionen, die sich ernsthaft am Fortschritt der Verkehrserziehung interessieren, sind wichtig und nicht umsonst. Es ist sicherlich besser, wenn Konzerne in Verkehrssicherheit für Kinder investieren, sei es auch nur als Marktstrategie. Dies ist wesentlich sinnvoller als etwa „Prominente, Sportgrößen oder andere Multimillionäre“ als Werbeträger zusätzlich zu sponsern.

4.2.10 Aktionstage/ Projekte und andere außerschulische Veranstaltungen

Wie kaum in einem anderen Fachbereich ermöglicht die Verkehrserziehung auch im Teilbereich der Sicherheitserziehung vielfältige Aktionsmöglichkeiten inner- und außerhalb des Klassenzimmers. Im Rahmen dieser Arbeit und im Hinblick auf den Fragebogen werde ich hierzu einige Möglichkeiten im Bereich der Sicherheitserziehung aufzeigen.

Unfallschwerpunkte an kritischen Straßenstellen eignen sich für Beobachtungen und Untersuchungen über Fehlverhalten wie Geschwindigkeitsübertretungen der Autofahrer oder Fehlverhalten von Fußgängern bzw. Radfahrer.

Im Bereich des Radfahrens sind vielfältige, je nach Schule unterschiedliche Themen möglich z.B. Einrichtung einer Werkstatt, Erstellung eines Prüfbogens zur Verkehrssicherheit eines Fahrrades oder Erarbeitung eines Plans für einen Geschicklichkeitsparcours mit der entsprechenden Anfertigung von Kegeln, Wippen oder Hindernissen im Werkunterricht.

Für die anderen Themenfelder der Verkehrserziehung werden in den entsprechenden anderen Kapiteln dieser Arbeit weitere Möglichkeiten aufgezeigt.

Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der neuen Bildungspläne können auch Kinder der ²Primarstufe oder Mittelstufe kritisch ihren Schulweg unter die Lupe nehmen bzw. Verbesserungsvorschläge bei Busfahrplänen aufstellen. Diese können an die Busunternehmen weitergeleitet werden. Die Zeitung als wichtiges Medium möchte ich nochmals ins Spiel bringen. Ein Projekt sollte nicht nur als Planspiel durchgeführt werden, sondern etwas bewirken, Veränderungen erzielen bzw. eine Präsentation beinhalten. Das Projekt "Zeitung" (Zisch/ IZOP-Institut), das sich auch für die Förderschule eignet, könnte Anlass sein, um eine Arbeit über die Verkehrspolizei zu schreiben oder Recherchen über häufige Ursachen bei Verkehrsunfällen anzustellen; durch intensives Studium dieser Thematik in der Tageszeitung wird bei Schülern Lesekompetenz aufgebaut. Dabei wird analysiert, ausgewertet und die Schüler erwerben Kenntnisse und üben Arbeitstechniken ein. Langzeitarbeit, an einem Thema vertieft Einsichten und vermittelt vielerlei Qualifikationen.

Diese Art des Unterrichts wird vermehrt in Zukunft methodisch relevant sein (vgl. Bildungsplanreform 2004 Förderschule–Strategien der Informationsbeschaffung im Bereich der Lernkompetenz).

² * Gemäß dem neuen Lehrplan der Förderschule gibt es nur noch zwei Schulstufen (Grund- und Hauptstufe).

4.2.11 Zusammenfassung und Ausblick

Sicherheitserziehung ist nicht nur Bordsteindrill, Auswendiglernen von Verkehrsschildern oder die Radfahrprüfung. Es soll auf eine „Behütungs- und Verhütungspädagogik“ verzichtet werden (vgl. hierzu Warwitz 2000, S. 5). Sicherheitserziehung wird oft nur als banales, anspruchsloses Themengebiet bearbeitet. Dennoch wirft dies viele Fragen auf, die noch immer nicht geklärt sind und demzufolge wäre vielfältige Forschungsarbeit in der unterschiedlichsten Art und Weise notwendig, den ich auch in dieser Arbeit thematisieren will. Auch im schulischen Unterricht sind die mannigfaltigsten Methoden denkbar, damit Schüler Qualifikationen erhalten, um sich sicher in der Verkehrsumwelt bewegen zu können. Schon Frostig (1971) wies nach, dass bei sechs- bis achtjährigen Kindern mit Lernschwierigkeiten (Frostig *Movement-Skills-Test Battery*) zahlreiche Mängel in der Bewegungsgeschicklichkeit vorliegen. Große Schwierigkeiten bereiten diesen Kindern insbesondere, Geschwindigkeit und Gleichgewicht zu prüfen und die Körpermittellinie zu überkreuzen. Aktuelle Berichte und Untersuchungen zufolge haben diese Schwierigkeiten in motorischen Bereichen und auch in der Wahrnehmung allgemein zugenommen.

Beim Erwerb einer Verkehrskompetenz lassen sich drei Schwerpunkte festlegen:

- Kenntnisse von Verkehrsregeln
- Motorik- sowie Wahrnehmungstraining (auch im Realverkehr)
- Aufbau eines Gefahrenbewusstseins

Dabei ist auf eine Förderung zu achten, die die gesamte Sinneswahrnehmung und Persönlichkeit des Schülers mit einbezieht. Ein Unterricht über Kenntnis der Verkehrszeichen ist dabei nur ein Grundstein; die Verkehrswirklichkeit bleibt oberste Priorität. Nestle merkt hierzu an:

„Wer diesen komplexen Vorgang (Wahrnehmung in der Verkehrserziehung) zu sehr zerlegt und z.B. die Wahrnehmung von Farben, Formen, Raumlagen, Bewegungen und dergleichen isoliert und an sinnlosen Materialien übt, kann auch durch eine Addition dieser Teilprozesse keine komplexen Informationen und keine Sinn- und Bedeutungszusammenhänge über die Wirklichkeit vermitteln“ (Nestle 1975, S.533).

Die Schüler sollten in der Lage sein, sich auch an veränderte Umweltsituationen anzupassen und sie sollten den Sinn und die Notwendigkeit dieser Fähigkeit selbst als notwendig erachten. Hierbei fordert Warwitz (2000, S.27) Standortüberprüfungen wie Fußgänger-, Fahrrad- und Motorfahrprüfung und zwar in einer strikten zwingenden Reihenfolge.

Zum anderen wird die Entwicklung einer Kompetenz angestrebt, die es Schülern ermöglicht, aktiv auch an Veränderungen z.B. bei Verkehrsplanungsprozessen teilzunehmen. Kompetenzaufbau ist zudem ein zentraler Begriff im neuen Bildungsplan der Förderschule. In einer Untersuchung von Ellinghaus/ Steinbrecher (1996, S. 161) wurde gezeigt, dass von zehn Fragen zur Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr Eltern im Durchschnitt nur etwa sechs Fragen richtig beantworten konnten. Daher sollte eine schulische Mobilitätserziehung nicht nur den Zieladressatenkreis "Kind", sondern auch die Eltern im Visier haben. Eine Einbindung der Eltern von Förderschulkindern ist sicherlich schwieriger als in der Grundschule, doch es gibt die Möglichkeit, an Elternabenden dringliche Verkehrsprobleme anzusprechen. Themen könnten sein:

- Fußgänger und Radfahrausbildung,
- Schulwegsicherung, Schulwegplanung und -begehung,
- Verkehrsprojekte,

- Aktionen zur Verbesserung von Verkehrssituationen,
- Busbegleitung,
- Richtiges Anschnallen von Kindern.

Die Möglichkeit mit Eltern ins Gespräch zu kommen, ist nicht nur im Sinne der Verkehrserziehung wichtig. Mit Unterstützung durch die Eltern sind verkehrserzieherische Ziele leichter zu erreichen.

4.3 Verkehrserziehung als Sozialerziehung

4.3.1 Eigenverantwortlichkeit und Regelbefolgung

Am Straßenverkehr nehmen alle Menschen in irgendeiner Form teil. Damit sind auch Gefahren verbunden, weil ein Fehlverhalten, sei es oft nur eine kleine Unachtsamkeit zu einem folgeschweren Unfall führen kann. Je größer die Bevölkerungsdichte, umso mehr bedarf es an Regeln, um ein verträgliches soziales Miteinander aller in einem zufriedenen Maße zu garantieren. Grundlegende Regeln und Ordnungen sind im System Verkehr deswegen in einem umfassenden Maße erstellt worden.

Leider hat sich im Straßenverkehr eine Übermäßigkeit an Regulierungen und Verordnungen bis in kleinste Bereiche etabliert, so dass man sich die Frage stellt, ob dem Menschen jegliches Denken oder Eigenverantwortlichkeit abgenommen werden soll. In manchen Orten ist eine solche Dichte von Verkehrszeichen anzutreffen, dass der Mensch gar nicht in der Lage ist, diese alle zu beachten, geschweige denn, sie zu befolgen. So muss in manchen Fällen angezweifelt werden, ob eine Überfülle an Reglementierungen wünschenswert ist, weil ein Zuviel an Regeln nicht mehr beachtet und letztendlich auch nicht befolgt wird.

In der Vielfalt unseres Lebens und in vielen nicht vorhersehbaren Kombinationen unterschiedlicher Faktoren entstehen Situationen im Straßenverkehr, die der Gesetzgeber nicht für jeden einzelnen Fall voraussagen kann. Seidenstecher merkt hierzu an:

„Aber selbst, wenn der Gesetzgeber all dies reglementieren wollte, was sich allenfalls noch reglementieren ließe, entstünde ein unüberschaubares Gestrüpp von Verkehrsregeln, dass kein Verkehrsteilnehmer im Gedächtnis behalten könnte, so dass ihm im entscheidenden Augenblick die ausdrückliche Normierung doch nicht helfe. (...) Der Verkehr hilft sich am besten selbst. Der Gesetzgeber darf daher Verkehrsregeln grundsätzlich nur dann und erst dann festlegen, wenn sie bereits allgemein praktiziert werden“ (Seidenstecher 1996, S.14).

Auch mit einem umfassendsten Regelwerk lässt sich eine positive Verkehrsmoral nicht etablieren. Wird mit der Reglementierung übertrieben, so stellen sich kontraproduktive Fakten ein. So stellt Tränkle (1993, S. 104 ff.) fest, dass auf diese Weise ein Widerwillen gegen staatlich verordnete Regeln entsteht. Diese Reaktanz gegen die Einschränkung der Freiheit ist ein Faktor, der tendenziell der Wirksamkeit von Ge- und Verboten zuwiderläuft (ebd., S. 106).

Eine gewisse kritische Auseinandersetzung mit einer strikten Regelbeachtung ist dann auch gegeben, wenn man bedenkt, dass es Situationen geben kann, bei denen eine strikte Regelbefolgung sich ungünstig auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu flexibler Situationsanpassung und damit nachteilig auf das Verkehrsgeschehen auswirken kann (vgl. Böcher 1991, S. 168 ff.). Eine Bedeutung erhalten diese Fakten auch in schulischer Sicht, in der erzieherische Maßnahmen wirksam werden sollen.

Eine Verkehrserziehung, die nur Regeln vermittelt, bietet noch keine Garantie, dass diese beachtet werden. Dort, wo Regeln augenscheinlich sinnvoll und unverzichtbar sind, sollte versucht werden, eine Akzeptanz bei den Schülern zu erreichen. Dennoch ist auch bei

Schülern Flexibilität im Sinne einer Verkehrsintelligenz ein wichtiges Ziel. Warwitz formuliert hierzu:

„Anpassung und Widerstand, Sozialisation und Individuation, Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstverwirklichung sind zwei Seiten, zwei notwendige Ergänzungen in einem fruchtbaren Bildungsprozess. Die Verkehrserziehung sollte beiden Aspekten der Persönlichkeitswerdung angemessene Bildungschancen einräumen (...).

Notwendige Entscheidungs- und Handlungshilfen können jedoch dem Kind nicht adressiert werden, da das Verkehrsgeschehen keinem Reiz-Reaktionsmechanismus folgt und die wechselnden Verkehrssituationen flexible Antworten erfordern“ (Warwitz 2000, S.55).

Verkehrsgerechtes Verhalten bedarf somit auch gewisser sozialer Fertigkeiten, denn diese sind unabdingbar; dies kommt nicht zuletzt in der Straßenverkehrsordnung im ersten Paragraph zum Ausdruck, in dem Rücksichtnahme auf andere Verkehrsteilnehmer eingefordert wird.

4.3.2 Der Begriff des Sozialen

Das Wort Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist ein zusammengesetzter Begriff, dieser determiniert bereits im Wort Erziehung den sozialen Aspekt. Auch der Begriff Verkehr bzw. Mobilität weist auf ein System hin, in dem Menschen agieren und reagieren. Diese sozialerzieherische Komponente war bereits in der KMK-Empfehlung zur Verkehrserziehung im Jahr 1972 und im Lehrplan der Förderschule angelegt.

Die schulische Verkehrserziehung soll hier soziale Kompetenzen wie kooperatives und partnerschaftliches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme vermitteln. Eine entscheidende Bedeutung wird der Entwicklung einer sozialen Kompetenz ebenso in den neuen Lehrplänen der Förderschule eingeräumt. Hier muss gegenwärtig auch die Schule Hilfen anbieten, da es gesellschaftliche Entwicklungen gibt, die diesen Entwicklungen entgegenstehen oder sie verhindern. Viele Parallelen zeigen sich auch im Bereich der Gesundheitserziehung (vgl. hierzu Kapitel 3.5 und Limbourg 1998, S. 8) sieht hierbei folgende wesentliche Ursachen:

- Viele Familien werden immer kleiner, klassische Familienstrukturen ändern sich und ein soziales Miteinander und Lernprozesse in der Familie mit Geschwistern oder Großeltern werden immer seltener möglich. Angemerkt sei hier noch, dass die statistische Durchschnittsfamilie 1,3 Kinder hat; zudem nimmt der Anteil der Alleinerziehenden ständig zu.
- Die Straßen sind keine sozialen Treffpunkte mehr, die Kinder spielen häufiger im Innenbereich und nutzen verstärkt Fernsehen und Computer. Durch diese „Verhäuslichung“ fehlen oft soziale Lernmöglichkeiten beim unbeaufsichtigten Spiel von Kindergruppen.
- Die sprachliche Kommunikation - ein wichtiges Element in sozialen Lernprozessen - ist in vielen Familien, bedingt durch den starken Fernsehkonsum kaum mehr vorhanden. Ergänzend kann hierbei noch angeführt werden, dass keine Kommunikation mehr bei gemeinsamen Mahlzeiten stattfindet, weil solche kaum oder nicht mehr Teil des Alltags sind.
- Das vorherrschende Leistungsprinzip in unserer Arbeitswelt und auch in unseren Schulen zeigt unseren Kindern eindeutig auf, dass nur die Besten und Schnellsten zum Ziel

kommen. Erst in jüngster Zeit werden soziale Fertigkeiten in den neuen Lehrplänen oder in den Projektprüfungen der Förderschüler stärker gewichtet.

Auch Brinkhoff (1994) diagnostiziert eine Akkumulation von gesellschaftlichen und individuellen Belastungen, insgesamt also einen steigenden Anteil von psychischen Störungen und sozialen Probleme. Auch Elternarbeit wäre hier notwendig; Eltern sollten darüber informiert werden, welche Auswirkungen es haben kann, wenn Kinder zu Hause zu lange vor dem Fernseher sitzen. Ihnen sollte deutlich werden, dass Kinder in ihren sozialen Kontakten, in ihrer Motorik, ihre Selbstständigkeit gegenüber Kindern, die sich frei und allein im Wohnumfeld bewegen können, deutlich zurückbleiben und auf Grund von Bewegungsmangel und Alleinsein eine retardierte motorische und soziale Entwicklung aufweisen (vgl. Kapitel 3.6.1).

Soziales Verhalten kann erst im Miteinander gelernt werden und ist im Verkehr überlebensnotwendig. Zu vermuten ist, dass viele Unfälle oft mit Todesfolge durch friedfertigeres Verhaltensweisen der betreffenden Personen im Straßenverkehr, hätten vermieden werden können.

Wichtige Qualifikationen für Schüler wurden von Böcher u. a. (1991, S. 174 ff.) wie folgt beschrieben:

- Die Leistungsgrenzen der Schüler sind auf Grund biologisch fundierter Leistungsvoraussetzungen und Möglichkeiten bewusst zu machen.
- Die Auswirkungen ihrer Leistungsgrenzen sollten Schüler dabei selbst erleben.
- Das eigene Verkehrsverhalten sollte beobachtet und beurteilt werden (Selbsterkenntnis z.B. wie wirkt sich Ärger, Stress oder Aggression bei mir aus?).
- Vorurteile gegenüber anderen Verkehrsteilnehmern sind abzubauen.
- Eigene Selbstüberschätzung abbauen (eigene Stärken und Schwächen erkennen).
- Sich zurücknehmen können ist eine wichtige Fähigkeit im Straßenverkehr.
- Toleranz und Verständnis für andere Verkehrsteilnehmer entwickeln.
- Fähigkeiten für Empathie und Anpassung aufbauen.

Die sozialen Fähigkeiten sind auch außerhalb der Verkehrserziehung für den Schulalltag relevant. Hierbei sei verwiesen auf das *Faustlos* Programm von Cierpka (2001), das mit Kindern der 1.-3. Klasse Lektionen wie Empathietraining, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut im Unterricht zum Thema hat. Verkehrserziehung als Sozialerziehung kann hierbei ebenso praktisch orientierte Tätigkeitsfelder anbieten. Einen Überblick über Möglichkeiten soll in den nächsten Kapiteln gegeben werden.

4.3.3 Schülerlotsendienst als soziales Erfahrungsfeld

Im Verkehrsbereich wurde in den fünfziger Jahren ein Schülerlotsendienst eingeführt. Dabei hatten die Schüler die Aufgabe, ihren Mitschülern das Überqueren gefährlicher Straßen im Schuleinzugsbereich zu erleichtern.

Schülerinnen und Schüler können, wenn sie mindestens dreizehn Jahre alt sind und als geeignet erscheinen bzw. das Elterneinverständnis vorliegt, Schülerlotse werden. Sie erhalten dann eine Ausbildung durch die Polizei, müssen eine Prüfung ablegen, tragen dann Uniformen, verrichten ihren Dienst regelmäßig das ganze Jahr über und sollen in der Regel von Lehrkräften betreut werden. Auch wenn nur ein kleiner Teil der Schüler diese Aufgabe ausübt, so kann dieses Amt durchaus einen Aufforderungscharakter bzw. eine Vorbildwirkung auf andere Mitschüler haben.

Eine Untersuchung von Heilig u. a. (2003) erbrachte, dass die Zahl der Schülerlotsen nicht viel größer als achtzig im Land Baden-Württemberg ist. Der Schülerlotsendienst war sei-

nen Aussagen zufolge (ebd.) in der Blütezeit (60er und 70er Jahre) fünfmal so hoch und ist seither rückläufig. Das Ergebnis seiner Untersuchung erbrachte, dass insgesamt 82 Schüler Wünsche für eine verkehrserzieherische Aufgabe bekundet haben und zwar nicht nur im Arbeitsbereich der Lotsen. Nach seiner Befragung zufolge stehen auf der Wunschliste obenan Schulwegsicherung und Busbegleitung.

Im Bereich der Sonderschule (Heilig 2003, S. 13) werden Schüler häufig mit Bussen, Kleinbussen oder Taxen zur Schule gefahren. Dabei werden sie oft von Eltern, ehrenamtlichen (erwachsenen) Schulhelfern oder Zivildienstleistenden begleitet. Hier wäre eventuell der Bedarf an Busbegleitungen größer.

Die Hälfte der Direktoren könnte sich nach den Ergebnissen dieser Untersuchung vorstellen, dass Schülerlotsen auch andere Aufgaben übernehmen. Bei der Konfliktregelung und Streitschlichtung an Schulbushaltestellen und als Schulbusbegleitung könnten sie eingesetzt werden. Heilig merkt an:

„Wo Schüler Schulwegdienste übernehmen, sind diese ein wichtiger erzieherischer Beitrag (Verkehrserziehung, soziales Engagement, Ehrenamt, Schlüsselqualifikation), Schulwegdienste durch Schüler sind ein wichtiger Beitrag zur „Sicherheitskultur“ einer Schule, zum Schulleben und zur Schulprofilbildung (Auszeichnungen, Homepage).

Auf Grund dieser Überlegungen ist Schülerinnen und Schüler der Vorzug gegenüber Erwachsenen zu geben, wenn die Ausbildung eines Schulwegdienstes die Schüler nicht gefährdet, nicht überfordert, ihre Schulleistungen nicht beeinträchtigt und der Schulwegdienst für alle Beteiligten abgesichert ist. - In diesem Sinne soll Busbegleitung durch Schüler favorisiert werden. Gerade als „Buslotsen“ können Schüler wertvolle Arbeit für die Verkehrssicherheit und als Streit- und Konfliktschlichter leisten. In Schulen wird dieser Ansatz sehr geschätzt“ (Heilig 2003, S.11).

So sollen ausgehend von diesen Untersuchungen eine landesweite Konzeption ausgearbeitet, bestehende Konzepte weitergeführt und vernetzt werden. Möglich wäre hierzu auch ein Aufbau einer modularen Ausbildung (Pädagogischer Beirat vom 26.02.2003).

4.3.4 Schülermentoren in der Verkehrserziehung

Ein weiteres schulisches Betätigungsfeld ist jenes der Schulmentoren. Das Wort „Mentor“ (griech. Ursprung) wird für einen Ratgeber oder väterlichen Freund verwendet. Schülermentorentätigkeiten sind aus einer Initiative des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (2000) entstanden. Schülermentoren müssen eine Ausbildung beim Landesinstitut für Schulsport durchlaufen. Die Ausbildung dauert pro Grund- und Aufbaulehrgang jeweils drei Tage. Inhaltlich umfasst die Ausbildung zum „Schülermentor Verkehrserziehung“ schulrelevante, verkehrserzieherische Einheiten. Nach handelnder Erarbeitung der Inhalte erfolgt die Erprobung im Leitungsteam einer Gruppe. Schülermentoren sollten zu folgenden Aufgaben befähigt werden:

- Die Radfahr- und Inlineskating-Ausbildung an der Schule zu unterstützen,
- einen Rad-/Inlineskating-Parcours zu entwickeln und bei der Durchführung behilflich zu sein,
- Rad-/Inlineskating-Aktionen mit SMV und Verkehrsbeauftragten durchzuführen,
- Werbewirksame Plakate für Aktionen der Verkehrserziehung zu gestalten,
- bewusste und intelligente Mobilität zu unterstützen,
- Lehrerinnen und Lehrer bei der Durchführung von Schullandheimaufenthalten, Wander- und Radwandertagen und Erste-Hilfe-Kurs zu unterstützen,

- Maßnahmen zur Verkehrsicherheitsarbeit begleiten und in Verkehrssicherheitsprojekten mitarbeiten zu können,
- Betreuung des Bustransports als „Schulbusbegleiter“ mit beobachtender und helfender Funktion an der Bushaltestelle, Hilfen für Einsteiger,
- Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen zur Schulwegsicherheit und Verhalten im Schulbus,
- bei Elternabenden oder SMV-Sitzungen sachkundig informieren zu können,
- (Verkehr-) Patenschaften für jüngere Schülerinnen und Schüler zu übernehmen bzw. anzuregen,
- eine Vorbildfunktion hinsichtlich der Schutzausrüstung auszuüben,
- Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Erfahrungsberichte belegen, dass diese Impulse von den Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmern aufgenommen und für die eigene Situation nutzbar gemacht werden (Nicolai, 1998).

Ob nun Schülermentoren alle Aufgaben in dieser Vollständigkeit übernehmen können, ist sicher personen- oder situationsabhängig. Es ist aber überaus wichtig, dass Schüler Eigenverantwortung übernehmen sollen, denn nur so sind sie in der Lage, unterschiedliche Kompetenzen zu erwerben.

Aus eigener Erfahrung konnte ich feststellen, dass auch Schüler, die im Unterricht eher zu den Störern zählen, sehr gerne die Rolle eines Mentors z.B. beim Inline-Skating übernahmen, sich bei dieser Aufgabe einbrachten und sich kooperativ zeigten, was man so vorher nicht gewohnt war. Für den Aufbau einer Sozialkompetenz kann der Bereich der Mobilitätserziehung in einer einzigartigen Vielfalt genutzt werden.

4.3.5 Sozialkompetenz und Verhalten im Verkehr

Die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens ist für den Aufbau einer Verkehrskompetenz wichtig. Warwitz (2000, S. 72 ff.) sieht die Verkehrsintelligenz als Optimum einer Verkehrskompetenz an. Diese ist zunächst über **Verkehrsgefühl, -sinn und -instinkt** zu entwickeln. In diesem Prozess spielen ebenso vielerlei Determinanten wie Aggressionspotential, Motivation, Neigungen und Interesse, Charaktere, Kognition und soziokulturelle Faktoren von Schülern eine wichtige Rolle.

Nicht zu unterschätzen sind auch geschlechtsspezifische Verhaltensweisen (vgl. 3.3.6). Hierbei ist die Sozialerziehung bedeutsam, um junge Menschen vor Schaden zu bewahren. Ein zusätzlicher wichtiger Aspekt ist Erfahrung, Reflexion und Antizipation (vgl. Böcher, Breuer, Czerwonka u.a. (1985, S. 349 ff.). Die Schüler sollten dabei erkennen, dass eine richtige und vernünftige Reaktion im Straßenverkehr frühzeitig geistig vorzubereiten ist. Ein wichtiger Inhalt in der sozialen Verkehrserziehung ist das Themenfeld "Aggression". Die Autoren (ebd.) sehen demzufolge folgende wichtige Unterrichtsziele:

- Schülerinnen und Schüler sollten die biologische Bedeutung von allgemeinen Erregungszuständen und Stress in ihrer Beziehungen zur Entstehung der Aggression kennen, sollten diese zudem überdenken und auf Verhältnisse im Straßenverkehr übertragen können,
- sie sollten die individuellen und situativen Abhängigkeiten dieser Zusammenhänge erkennen,
- eigene Erfahrungen in dieser Richtung überdenken sowie Möglichkeiten zur Vermeidung und zum Abbau von Stress und Aggression erarbeiten.

Diese Inhalte werden mit Sicherheit im Unterricht noch wenig umgesetzt, obwohl die Entwicklung der Empathie, Frustrationstoleranz und der richtige Umgang mit Aggression gerade für den alltäglichen Unterricht sich positiv auswirken. Förderschüler brauchen dringend Strategien zur Regulation von Konflikten im Miteinander. Bezüglich der sozialen Thematik lassen sich vielerlei fächerübergreifende Aspekte aus den Bereichen Religion, Gemeinschaftskunde oder Biologie aufzeigen.

Wichtig erscheinen mir folgende Zielsetzungen:

- Schülerinnen und Schüler sollten erkennen, dass der Mensch, bedingt durch seine biologische Ausstattung (vgl. Kapitel 3.2.2), jederzeit Fehler machen kann und dass Vorsicht besser als Nachsicht ist,
- verstehen bzw. erkennen, dass Gefühlsausbrüche unser Denken beeinträchtigen,
- erkennen, dass Gefühle wie Aggression oder Übermut im Straßenverkehr leicht zu Unfällen führen können,
- wissen, dass es hilfreich ist, mit anderen Menschen Blickkontakt aufzunehmen, um die Absichten des anderen Verkehrsteilnehmer zu errahnen,
- daran denken, dass falsches oder wenig rücksichtsvolles Verhalten nicht immer aus Böswilligkeit herrührt, sondern durch Unaufmerksamkeit oder Übersehen seine Ursache haben kann,
- man sollte dann auf Enttäuschungen und Versagungen selbst gelassen reagieren, nach dem Motto „in der Ruhe liegt die Kraft“,
- erkennen, dass es befriedigender sein kann, zugunsten anderer Verkehrsteilnehmer auf eigene Rechte zu verzichten,
- Körpersprache als Zeichen der Verständigung erkennen und einsetzen,
- erkennen, dass sozial zugewandte, verständnisvolle Gesten gegenüber anderen Verkehrsteilnehmer auf die eigene Person zurückstrahlen können (positive Verstärkung),
- Toleranz und Partnerschaftlichkeit gegenüber anderen Verkehrsteilnehmern als notwendige Verhaltensweisen erkennen und sich zu eigen zu machen.

Hiermit soll nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Diese Vorschläge verweisen auf mögliche Inhalte, die in einer Sozialerziehung als Teil einer umfassenden Mobilitäts-Erziehung von Bedeutung sind.

4.3.6 Die Bedeutung der Sozialerziehung für Förderschulen

Bei jedem Menschen zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich Aggression, Motivation, Charakter, Kognition oder soziokultureller Herkünfte. Auch geschlechtsspezifische Verhaltensweisen spielen bei Verhaltensweisen im Straßenverkehr eine große Rolle.

Mehrere Untersuchungen belegen übereinstimmend, dass Jungen häufiger verunglücken als Mädchen. Außerdem produzieren z.B. männliche Autofahrer schwerwiegendere Unfälle als weibliche. So sind im Flensburger Punktekonto Autofahrerinnen nur zu 18,4 % vertreten (Pressebericht/ März 2005).

In einer neueren Studie (Stephan 2002) der Universität Köln wurde herausgefunden, dass Männer ihr Auto eher als ein Statussymbol ansehen als Frauen. Junge Männer verbinden mit dem Auto Aspekte wie „Luxus und Tuning“, d.h., sie bevorzugen Fahrzeuge mit sportlicher Ausstattung. Anmerkung hierzu: Es ist zu vermuten, dass ein tiefergelegtes sportliches Auto dem „Balzverhalten der jungen Männer“ besser entgegenkommt.

Für Frauen hingegen steht eher der praktische Aspekt des Autos als ein Fortbewegungsmittel im Vordergrund. Im Straßenverkehr auffällig gewordene männliche Jugendliche zeigen

insgesamt ein höheres Interesse an risikoreichen Sportarten wie Autorennen und Fallschirmspringen als junge Frauen. Junge Männer sind viermal häufiger in Unfälle verwickelt. Diese Entwicklung lässt sich bereits beim Radfahren erkennen.

Nach Aussagen der Polizei hat es sich erneut gezeigt, dass sich Mädchen eher an Regeln halten als Jungs (Südwestpresse Ulm-Südwestumschau vom 12. Oktober 2005, S. 10).

Ein überaus wichtiger Aspekt ist, dass vor allem junge Männer mit niedriger Schulbildung verkehrsauffällig werden. Ihr Punktekonto im Verkehrszentralregister ist besonders hoch. Dabei ist die am häufigsten registrierte Straftat das Fahren ohne Fahrerlaubnis, und die häufigste Ordnungswidrigkeit das Überschreiten der zulässigen Höchstgeschwindigkeit. Junge Leute mit Abitur, Studenten und Verheiratete fallen hingegen selten auf.

Betrachtet man diese Aussagen über Männer mit niedriger Schulbildung, so wird deutlich, warum eine Sozialerziehung im Förderschulbereich besonders wichtig ist. Gerade bei heranwachsenden männlichen Jugendlichen ist das Interesse an getunten Autos enorm. Schnell fahren zu können erhöht ihr Selbstwertgefühl und zeugt von großem Mut und Risikobereitschaft.

Diese Vermutung wird untermauert durch die Untersuchung der BAST (Schulze 1990/ 91/ 92). Man versuchte dort eine psychologische und soziodemographische Kenngröße der besonders gefährdeten Gruppen junger Fahrer und Beifahrer aufzustellen. Die Risikogruppen, eingeteilt in Action-, Fan-, Kontratyp war besonders häufig im Bereich der Hauptschule angesiedelt. Für den Bereich der Förderschule gibt es keine Daten, dennoch wird man hier ähnliche Konstellationen erwarten können. Insbesondere für Förderschüler könnte eine neue Führerscheinregelung wie das begleitende Fahren ab 17 Jahren eine Hilfe darstellen.

Aufgabe einer verkehrserzieherischen Sozialerziehung sollte es sein, sich dieser Problematik anzunehmen und schon von der Mittelstufe an Schüler auf unfallträchtiges, risikoreiches Verhalten hinzuweisen und deutlich zu machen, welche tragischen Konsequenzen oft damit verbunden sind. Manch einer wird dieses als Totenkopfpädagogik bezeichnen, dennoch ist dies unabdingbar, da bei tödlichen Unfällen oder lebenslanger Behinderung die Möglichkeit fehlt, Erfahrungen zweimal machen zu können.

Wenn Schüler z.B. wie schon angedeutet, im Rahmen eines Zeitungsprojektes eine Statistik über Unfälle anfertigen, bei denen 18-25 jährige Fahranfänger ums Leben kommen oder schwer verletzt sind bzw. andere Verkehrsteilnehmer gefährden, so wird den Schülern durch eigene Recherchen bewusst, welches Gefährdungspotential in dieser vor ihnen liegenden Einstiegsphase der Motorisierung liegt.

Als Thema für eine Schulfremdenprüfung wäre diese Thematik ebenso geeignet, da es zudem ein großes Angebot an Medien oder Internetseiten gibt, hier seien exemplarisch die Bildstellen, Landesbildungsserver Baden-Württemberg, DEA-Mediotheken oder das Forum der Deutschen Verkehrswacht (lernwerkstadt.de) genannt. Die neuen Spots der AXA-Versicherungsgruppe über Unfälle von jungen Fahrern werden erst ab dem Alter von 16 Jahren empfohlen.

Eine intellektuelle Überfrachtung sollte besonders in Förderschulen vermieden werden, auch Beeinflussungsversuche in der einseitigen Form eines erhobenen Zeigefingers könnte eher eine unangemessene Wirkung auslösen. Der Einfluss der „Peergroup“ bei Jugendlichen auf ihre Verhaltensweisen ist zu beachten und im Unterricht zu thematisieren.

Hurrelmann (2002) bemerkt, dass eine starke und sichere Persönlichkeit eine Basis bietet, um gesundheitliche und verhaltensbezogene Gefahren zu vermeiden. Der Aufbau eines „prosozialen Verhaltens“ mit der Fähigkeit der Antizipation ist deshalb ein wichtiges Ziel in der Förderschule, zumal oftmals Schülerinnen und Schüler ungünstige anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen haben.

Warwitz (2000) spricht vom Aufbau einer **Verkehrskompetenz**. Wenn diese seinen Aussagen zufolge über Verkehrsgefühl, -sinn und -instinkt zu entwickeln ist, so wird auch daran schon deutlich, dass der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten hierbei eine bedeutende Rolle zukommt.

4.4 Verkehrserziehung als Beitrag zur Umwelterziehung

Laut Empfehlung der KMK von 1994 soll wegen der Bedeutung der Umweltfragen und eines veränderten Umweltbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern die Thematik "Umwelt und Verkehr" in der Schule aufgegriffen werden. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei:

- Faktoren von Umweltbelastungen und -zerstörungen durch den Verkehr kennen,
- das eigene Verhalten kritisch hinterfragen und ggf. verändern (Wahl von Verkehrsmittel),
- Gestaltung der Verkehrssituation in der näheren Umwelt,
- Erörterung von Verkehrsfragen bzw. der Verkehrspolitik.

Zu Beginn der 80er Jahre entwickelte sich, auch im Zuge des expandierenden Kraftfahrzeugverkehrs, ein neues ökologisches Bewusstsein (vgl. Siller 2003, S. 46 ff.). Die auch nach diesem Jahrzehnt stark anwachsende Zahl der Erdenbürger und der ständig anwachsende Verbrauch von Energie in den letzten Jahren um das Vierzigfache führten zum Thema "Nachhaltigkeit". Diese Vision wurde 1992 in Rio de Janeiro als künftig notwendiges Prinzip aller Staaten und Menschen proklamiert, damit nachfolgende Generationen auch noch eine Lebensgrundlage haben. Diese Entwicklung hat ihre Weiterführung in der lokalen Agenda vieler Kommunen.

Eine enge Verzahnung besteht natürlich auch zwischen Umwelt und Verkehr. In Baden-Württemberg wurden im Juni 1996 die beiden zuvor selbständigen Ressorts für Umwelt und für den Verkehr unter einem Dach vereinigt. Hier sei das Beispiel von Mobilitätsbedürfnissen und Ressourcenverbrauch genannt. Das Problem liegt in der Unvereinbarkeit von Wünschen z.B. ungehinderte Mobilität und Individualität einerseits, andererseits der Wunsch nach weniger Lärm, weniger Abgasen, geringerer Landschaftszerstörung oder auch Befürchtungen bezüglich einer nachteiligen Klimaveränderung.

Auch der Verkehr und die Umwelt sind unter dem Aspekt eines Systems zu sehen. Eine Vielzahl von Experten (Ökonomen sowie Ökologen) haben häufig zu einseitige Patentrezepte parat, die vielerlei komplexe Zusammenhänge des Systems in Verbindung mit Gesellschaft und Wirtschaft nicht berücksichtigen.

So wird man nicht von den Lehrerinnen und Lehrern der Förderschule erwarten können, dass sie durch ihren Umweltunterricht die Erde vor dem Kollaps retten werden. Dies würde auch dann nicht erreicht werden, wenn sämtliche Bundesbürger auf ein Auto verzichten und keine fossile Energie mehr aufbrauchen würden. Man könnte im Gegenzug im Unterricht darüber nachdenken, was wohl geschehen würde, wenn alle Bürger in China sich ein Auto leisten können und jeder seinen Anspruch auf individuelle Mobilität verwirklicht.

Förderschüler werden auf Grund ihrer soziokulturellen Bedingungen bzw. Einkommen wohl meist nicht in der Lage sein, große oder viele unnötige Spritztouren zu unternehmen, da die hohen Benzinpreise diesem Wunsch entgegenstehen. Auf eine Umwelterziehung kann dennoch nicht verzichtet werden, denn die Folgen, wenn man dies nicht tut, zeigen sich oft in erschreckendem Maße. Junge Menschen sollten im Interesse aller für die Belange von Natur und Umwelt sensibilisiert werden bzw. fähig sein, eigenverantwortlich im Sinne des nachhaltigen Wirtschaftens zu handeln. Sie sollten in der Lage sein zu entscheiden, welches Verkehrsmittel für welches Ziel geeignet ist. Oftmals sind Ökonomie und Ökologie nicht nur Gegensätze, sondern können eine sehr enge Verbindung miteinander eingehen.

In den nächsten Kapiteln sollen hierbei mögliche Ansätze dargestellt werden. Auch dieser Teilaspekt der Mobilitätserziehung bietet vielerlei Anknüpfungspunkte zu Themen der Erdkunde, Biologie, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Physik, Mathematik und zu weiteren Fächern. Aufarbeitung von Alltagserfahrungen, eigene Beobachtungen, Recherchen

und Befragung von Verkehrsteilnehmern sind bei Schülerinnen und Schülern der Förderschulen wichtige methodische Prinzipien und bereichern den Unterricht.

Im Rahmen dieser Arbeit können hierbei nicht alle Aspekte der Umwelterziehung wie z.B. Müllvermeidung, Strom- und Wassereinsparmöglichkeiten oder Umweltverschmutzung berücksichtigt werden. Ich beschränke mich deshalb auf Themen, die unmittelbar den Verkehrsbereich betreffen. Dabei sollen mögliche Projektthemen angesprochen bzw. vorgestellt werden.

Wenn man bedenkt, dass Förderschüler nach Erreichen des Schulabschlusses oft nur eingeschränkte Möglichkeiten in finanzieller Hinsicht haben (vgl. Hiller 1985), so wird es umso wichtiger, den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, wie sie dennoch eine für ihre persönliche Entwicklung notwendige Mobilität erhalten können.

Es erscheint sinnlos, wenn man mit drohendem Zeigefinger moralisierend Schüler der Förderschule zu Ökologen erziehen will und den Verzicht aufs Autofahren propagiert. Im Sinne einer Lebenshilfe sollte man ihnen deutlich machen, wie man Geld sparen, trotzdem mobil sein und sich dabei ökologisch richtig verhalten kann.

Allein die Fixkosten für den Unterhalt eines kleinen Autos bei einer angenommenen Fahrleistung von 15000 km/ Jahr betragen im Schnitt ca. 300 Euro im Monat. Wenn ein Lehrer wirklich sachbezogene Aufgaben im Unterricht rechnen will, dann ist dies möglich, indem er z.B. einen Kostenrechnungsvergleich eines Autos mit den öffentlichen Verkehrsmitteln aufstellt. So fällt je nach Verkehrsverbund der Kostenvergleich zugunsten des ÖPNV aus. Diese Einsparungen können bis ca. ein Drittel der Kosten betragen.

Oftmals finden sich, bedingt durch die Siedlungspolitik von Ortschaften oder Städten, keine Alternativen zum individuellen Autoverkehr. Ist diese Situation vor Ort so gegeben, so sollte die Schule gezielt praktische Lebenshilfe anbieten:

- wie man ein sparsames Auto erwerben kann,
- welche Unterhaltskosten bei verschiedenen Fahrzeugtypen zu erwarten sind,
- auf welche Weise sich Kraftstoffkosten einsparen lassen,
- in welcher Weise Mitfahrzentralen zu nutzen oder Fahrgemeinschaften sinnvoll zu bilden sind,
- wie günstige Tarife beim öffentlichen Nah- und Fernverkehr zu nutzen sind,
- welche Möglichkeiten der Informationsbeschaffung es zum Thema Mobilität gibt, hier seien z.B. der VCD (Verkehrs-Club Deutschland, Tübingerstr.15 70178 Stuttgart) genannt, der eine Hitliste verschiedenster Fahrzeugklassen erstellt. Es gibt zudem andere Ratgeber bzw. Magazine, die Hilfen anbieten.

Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie soll nur Möglichkeiten einer Umwelterziehung aufzeigen. Dazu gehört unter allen Umständen das Thema „Fahrrad“. Wenn man davon ausgehen muss, dass die Hälfte aller Fahrten kürzer als vier Kilometer sind, so zeigt dies sehr deutlich auf, welches Einsparpotential an Treibstoff gegeben wäre, zumal man eine solche Strecke mühelos am schnellsten mit dem Fahrrad zurücklegen kann. Fahrradfahren ist außerdem gesund und vermittelt einen Bezug zur Umwelt. Darüber hinaus muss kein Parkplatz gesucht werden und der extrem hohe Benzinverbrauch und Verschleiß bei Kurzstreckenfahrten werden dabei vermieden. Denn erst ab dieser Strecke beginnen die Katalysatoren wirkungsvoll mit der Reduzierung der Schadstoffe zu wirken.

Auf welche Weise können der Umwelt dienliche Einstellungen bei Schülerinnen und Schüler erreicht werden? Beschränkt man sich dabei nur auf Appelle, so erreicht man keine Identifikation! Dies erzielt man eher durch:

- Versuche (z.B. einen Ballon an den Auspuff binden und das Fahrzeug eine Minute im Leerlauf laufen lassen),
- Beobachtungen und Untersuchungen (wie viele Autofahrer lassen ihre Motoren an einer geschlossenen Schranke laufen?),

- Beobachtungen und Untersuchungen über ungünstige, den Verkehrsfluss hemmende Ampelschaltungen,
- Vergleiche von Fahrrad und Auto (Zeitdauer beim Einkauf in der Stadt usw.).

Anschauung und Eigentätigkeit sind wichtige Unterrichtsprinzipien, auch im Hinblick auf die Ziele z.B. "Gestaltung der Verkehrssituation" und "Erörterung von Verkehrsfragen". So wäre es bereits ein großer Erfolg, wenn ein Schild mit der Aufschrift „Bei geschlossener Schranke bitte Motor abstellen!“ an einem Bahnübergang aufgestellt wird. Es ist zu überlegen, inwieweit in der Schule Themen über volkswirtschaftliche Schäden, die das Auto verursacht, angesprochen werden können. Hierbei entstehen einerseits Kosten durch Luftverschmutzung, Verkehrslärm, Flächenverlust durch Straßenbau bzw. Rückbau zum Zwecke der Verkehrsberuhigung, Ampeln und andere Verkehrsleitsysteme. Immense Kosten entstehen durch Unfälle, Verschmutzungen des Erdreichs, Krankheit, Invalidität, Erwerbsausfall. Vom menschlichen Leid, das Autounfälle oftmals mit sich bringen, ganz zu schweigen. Andererseits lebt ein großer Sektor der (deutschen) Wirtschaft vom Auto, vom Straßenbau, von Unfällen und der dadurch verursachten Krankheit.

Bleyer (1998) geht davon aus, dass der größte Teil der Kosten im Bereich von 50-78 % nicht vom Autofahrer selbst, sondern von der Allgemeinheit getragen wird. Sie sind über Steuereinnahmen zu finanzieren. Von Umweltforschern wird deshalb eine Erhöhung des Benzinpreises um ca. 3 Euro pro Liter gefordert. Die Zusammenhänge im System Verkehr sind vielschichtig und werden ebenso kontrovers in Expertenkreisen diskutiert. Viele Inhalte bieten sich im Fach Deutsch als Thema dazu an.

Gerade in der Umwelterziehung ist eine Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Natur-, Umweltschutzvereinen und Verbänden von Nutzen. Sie offerieren ein breites Spektrum von Lehrgängen/ Kursen zur Natur- und Umweltbildung. Im wichtigen Bereich des öffentlichen Verkehrs ist die Schule auf die Mitarbeit und auf Angebote der außerschulischen Partner angewiesen.

In Baden-Württemberg und in weiteren Bundesländern werden von Verkehrsverbünden Lernarrangements für Schülerinnen und Schüler angeboten, um teilweise sogar in Projektform den Umgang und die Benutzung von Bus und Bahn als Alternativen aufzuzeigen. Im nächsten Kapitel sollen diese Konzepte vorgestellt werden.

4.4.1 Angebote des ÖPNV (Öffentlicher Personennahverkehr) für die Schulen

Limbourg (2000, S. 25) stellt hinsichtlich der Fähigkeiten von Schüler/innen im Umgang mit dem ÖPNV fest, dass in der Verkehrspsychologie bisher kaum Forschungsergebnisse zur psychologischen Entwicklung der relevanten Fähigkeiten bestehen. Nach ihren Erfahrungen darf man davon ausgehen, dass bei gut vorbereiteten achtjährigen Kindern bei der Nutzung des ÖPNV ein einmaliges Umsteigen möglich ist; erfahrenen 10 jährigen darf man sogar zutrauen, sich auf unbekannten Strecken zurecht zu finden. Hierbei sind Schulen, insbesondere auch die Förderschulen mit einem größeren Einzugsbereich, auf die Mitarbeit von Verkehrsbetrieben bzw. -verbänden angewiesen.

COMISOFT Reutlingen (Nestle/ Schaible/ Siegle) bieten neben den Programmen „Anhalteweg“ und „Vorfahrt“ auch für diesen Themenbereich ein Computerprogramm (MS-DOS) mit dem Namen „**Reisen, aber wie?**“ Es ist ein Datenprogramm zum Kalkulieren, Berechnen und Vergleichen von Reisekosten mit Bahn und Auto.

Öfters bieten größere Verkehrsbetriebe Folien oder Arbeitsblätter an, zum Teil recht umfassend. Sie ziehen dabei häufig kritische Vergleiche mit dem Individualverkehr. Die Materialien bieten die Möglichkeit, fächerübergreifend diverse Darstellungsformen und Diagramme zu lesen bzw. auszuwerten. Als erstes Beispiel wird hier ein Konzept des HVV (Hamburger Verkehrsverbund) vorgestellt.

4.4.2 Wir fahren mit dem HVV (Hamburger Verkehrsverbund)

Von den Verkehrsunternehmen in Hamburg wurde laut Aussagen von Bleyer (2002) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Schule (Fachreferat Verkehrserziehung) eine neu bearbeitete und erweiterte Auflage des Schülerbuches „Wir fahren mit dem HVV“ für die Klasse 4-6 herausgegeben. Die Schülerbücher werden durch eine Mappe mit 43 Kopiervorlagen und einer CD-ROM mit HVV-Rallyes für Einsteiger, Profis und Rollstuhlfahrer ergänzt.

Ziel der Unterrichtsmaterialien ist es, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern zu einem vielseitigen und praxisorientierten Umgang mit dem Thema „Öffentlicher Personen-Nahverkehr“ anzuregen.

Diese Materialien bieten Bleyer zufolge viele Anregungen für Unterrichtsprojekte, Gruppenarbeit, aber auch für einzelne Stunden. Es werden je nach Klasse differenzierte HVV-Rallyes angeboten. Je nach der Lage der Schule können Lehrerinnen und Lehrer für ihre Zielgruppe die geeignete Rallye auswählen und auch verändern.

Die Lehrer nehmen zum Thema „Selbständig werden mit Bus und Bahn durch die Stadt“ an Lehrerfortbildungen teil. Pro Schuljahr führen ca. 70 % aller Schülerinnen und Schüler der Klasse 4-6 Projekttag und eine HVV-Rallye durch. Zum Projekt bietet der HVV sogenannte Erlebnistage (Besuch eines Bus-Betriebshofs, einer U-Bahnstation einschließlich Fahrten mit Bus oder U-Bahn) für Schulklassen an. Über 100 Schulklassen nehmen an diesem Projekt pro Jahr teil. In Zusammenarbeit mit dem Beratungsfeld "Verkehrserziehung" findet wöchentlich eine Sprechstunde der HVV-Schulberatung im Institut für Lehrerfortbildung statt, in der vor allem die organisatorische Betreuung der Projekte erfolgt.

4.4.3 Projekt „Regionale Mobilität Rhein-Neckar“

Dieses Projekt in Baden-Württemberg ist eine Kooperation des Verkehrsbundes Rhein-Neckar mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Mit dem Projekt verfolgen die Kooperationspartner nach (Siller u. a. 2002) folgende Ziele:

- Die Bewegungsspielräume von Kindern und Jugendlichen zu erweitern, ihre Fähigkeit zur Mobilität zu stärken und ein umweltverträgliches Mobilitätsbewusstsein zu initiieren, insbesondere durch die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs,
- Kindern und Jugendlichen positive Erfahrungen mit dem ÖPNV zu vermitteln und damit den Grundstein für eine erfolgreiche Kundensozialisation von Kindheit an zu legen,
- den Bekanntheitsgrad der Unterrichtsmaterialien des Verkehrsverbundes Rhein-Neckar „Auf vollen Touren“ zu erhöhen.

Parallel wurde dazu eine Lehrerbefragung durchgeführt. Ziel der Lehrerbefragung war es den Autoren zufolge, schulspezifische Informationen zum Thema „Mobilität“, unter besonderer Berücksichtigung von Themen zum Öffentlichen Personennahverkehr, zu erhalten, um daraus Handlungsschritte für eine Stärkung der Mobilitätserziehung in den Schulen und für die weitere Projektarbeit abzuleiten. Es wurden insbesondere Daten erhoben über:

1. die Inhalte und die Praxis der Mobilitäts-/ Verkehrserziehung an den Schulen,
2. die Verkehrsmittelwahl der Schüler/innen und Lehrer/innen,
3. die verkehrsspezifischen Problembereiche der Schulen,
4. die Bedürfnisse und Erwartungen bzw. Wünsche der Lehrer/innen bezüglich Mobilitätsangeboten sowie
5. den Bekanntheitsgrad und Einsatz der Unterrichtsmaterialien des Verkehrsbundes Rhein-Neckar "Auf vollen Touren".

Als Fazit wurde festgestellt, dass das Thema ÖPNV sowie die weiterführenden Aspekte einer ganzheitlichen Mobilitätserziehung wie Umwelt und Sozialerziehung eher eine untergeordnete Rolle spielen. Themen zur Mobilitätserziehung führen in weiterführenden Schulen eher ein Schattendasein, in der Verkehrserziehung dominieren nach wie vor die beiden Themen Fußgänger und Radfahrer. Laut Aussage von Siller u.a. (2002) überrascht dabei in den Sonderschulen der Wert von 40 % der Lehrer/innen, die keine Verkehrsthemen im Unterricht behandeln und besonders der geringe Anteil von ÖPNV-Inhalten. Siller merkt hierzu an:

„Gerade für Sonderschüler/innen ist eine selbständige Mobilität Voraussetzung für ihre Teilnahme am öffentlichen Leben. Viele Integrationsmöglichkeiten in die Ausbildungs-, Arbeits- und Freizeitwelt bleiben ihnen ohne diese selbständige Mobilität verschlossen. Die Bedeutung des Themas scheint den Lehrern der Sonderschule bewusst zu sein. Die Kategorie „Busse und Bahnen als Verkehrsmittel nutzen können“ liegt bei der Frage nach den von den Lehrerinnen als wichtig erachtetes Verkehrsthema gleichauf mit der Spitzengruppe der Verkehrssicherheitskategorien. Die Umsetzung in die Praxis fehlt jedoch“ (Siller 2002, S.10).

Siller (2002, S. 11) fordert daher eine stärkere Aufnahme und Verankerung von Inhalten zu ÖPNV-Themen in den Lehrplänen von Grund- und weiterführenden Schulen. Das impliziert auch, dass dies nicht nur mit Medien, sondern ergänzend mit Projekten im Sinne einer aktiven Hinführung zum Thema erreicht werden kann. Die Schule sollte deshalb mit außerschulischen Partnern kooperieren.

Eine Umsetzung in die Praxis verlangt zunächst einmal eine Bus-Schulung. Verschiedene Verkehrsverbünde des Rhein-Neckar (VRN) haben die Problematik beim Schülertransport erkannt und bieten auf Anfrage die Durchführung von so genannten „Bus-Schulen“ an. Die Schüler sollen die Attraktivität des Busfahrens kennen lernen, das soziale Miteinander soll gefördert und dem Vandalismus vorgebeugt werden.

In diesem Zusammenhang wird oft der Begriff „Kundensozialisation“ verwendet, denn positiv geprägte Erfahrungen von Schülern z.B. beim Kampf um einen Sitzplatz, beim Gedrängel während der Fahrt oder beim Ein- und Aussteigen sind eher noch die Ausnahme. Möglichst früh soll deshalb eine personale Bindung der Schüler/innen an den ÖPNV erreicht werden. Als Hauptziele werden bei diesem Projekt genannt:

- sich sicher und angemessen im öffentlichen Nahverkehr verhalten zu können,
- selbständig Busse und Bahnen nutzen und dadurch Bewegungsspielräume erweitern zu können.

Einbezogen werden auch die Mitarbeiter. Sie werden deshalb für die Belange der Kinder geschult. Das ist eine wichtige Aufgabe, da oft durch das Fehlverhalten des Personals (z.B. unfreundliche Busfahrer) eine zukünftige Bindung von potentiellen Kunden an den ÖPNV erschwert wird. In der Regel findet ein halbtägiger praktischer Unterricht statt, in dem sich das Busunternehmen vorstellt, außerdem beantwortet der Busfahrer Fragen von Schülern bzw. erkundet das Vorwissen der Schüler zum Thema.

Inhalte sind z.B. Verhalten an der Bushaltestelle, Informationen über Busse, richtiges Einsteigen, Verhalten im Bus, Vollbremsungsdemonstrationen, Bremsvergleiche zwischen dem Bus und der Straßenbahn. Anschließend wird eine Betriebsbesichtigung durchgeführt. Darüber hinaus erhält der Schüler kleine Präsente und Informationsmaterial, die zur Unterstützung und zur Vor- und Nachbereitung der Bus-Schul-Lerngänge dienen sollen. Ein anschließender Ausflug bzw. Lerngang der Klassen mit dem ÖPNV folgt als weiterer Baustein des Projekts.

In ähnlicher Weise bietet auch der VBO (Verband Baden-Württembergischer Omnibusfahrer e.V.) Aktionen mit dem Namen „Dein Bus ist sicher“ an. Intention ist es, das Vertrauen

in den sicheren Bus zu stärken. Dazu werden Einzelaktionen der jeweiligen Busunternehmen in einer Mappe dargestellt und didaktisch-methodisch für Schulen aufbereitet. Es wird ein direkter Austausch mit Schülern, Eltern und Polizisten angestrebt, um so mehr Sicherheit für alle Beteiligten zu schaffen. Die Aktionen finden vor Ort statt. Außer- und innerhalb der Fahrzeuge werden sicherheitsrelevantes Verhalten und Gefahrenpunkte wie der „Toter Winkel“ erklärt und gezeigt. Dabei wird erneut die Verschränkung der Teilbereiche Umwelterziehung zur Sicherheitserziehung deutlich.

4.4.4 Deutsche Bundesbahn

Die Deutsche Bundesbahn bietet seit März 2003 für Schulen ein Medienpaket an, bei dem anhand eines 15 minütigen Spielfilms die Gefahren an Bahnhöfen und Gleisanlagen thematisiert werden. Es sind somit Verknüpfungen mit den Fächern Sozialkunde, Verkehrserziehung, Religion, Mathematik und Themen der Physik möglich. Methodisch werden Arbeitsblätter und Kopiervorlagen verwendet, konzipiert ist die Mappe für die Jahrgangsstufe der Klasse 4 bis 8. Folgende Inhalte werden behandelt:

- Gefahrensituationen mit zivil- und strafrechtlichen Konsequenzen,
- wo können am Bahnhof und an Bahnübergängen Gefahrensituationen entstehen?
- Kicks/ Grenzgänge,
- Gruppenverhalten,
- Bremsweg, Sog, Erdung, physikalisch-mathematische Grundlagen.

Ergänzt wird die Broschüre durch eine weiterführende Ideen- und Infobörse sowie Lesetipps zu Sach- und erzählender Literatur. Hier ist das Anliegen ähnlich: Die Bahn soll als eines der sichersten Verkehrsmittel dargestellt werden, das einen Beitrag zur Präventionsarbeit zum Thema Sicherheit und Vandalismus leistet (vgl. hierzu Deutsche Bundesbahn 2003, Öffentlichkeitsarbeit, Potsdamer Platz 2, 10785 Berlin).

Ein Aspekt, der von der DB stärker beachtet werden müsste, ist jener der Transparenz bzw. der Bahnschulung. Der unübersichtliche Tarifmodus, vielerlei Arten der Vorbestellungen, die notwendige Zugbindung um Preisermäßigung zu erzielen, war häufig Anlass zur Kritik. Hier sollten und werden wohl einfachere und übersehbare Konzepte von der DB entworfen werden müssen.

Lerngänge zum Bahnhof, Planen von Zugfahrten, Informationen einholen bzw. Bedienung von Fahrkartenautomaten sind wichtige Aktivitäten, damit Schüler/innen handlungsfähig und selbständig (kompetent) werden.

Unterrichtsmaterialien werden auch von dem Nahverkehrsservice Sachsen-Anhalt GmbH (10/ 2003) in Magdeburg angeboten. Das Handbuch enthält für die Lehrkräfte der 3. und 4. Jahrgangsstufe Hinweise für Schulwandertage und Exkursionen, zudem können daraus Arbeitsblätter kopiert werden.

Der 3-Löwentakt in Baden-Württemberg steht für alle Dienstleistungen rund um den ÖPNV (18/ 2003), dabei können unter www.efa-bw.de und www.3-loewentakt.de Schulausflüge geplant werden z.B.: Wann fährt der Zug von Mannheim nach Stuttgart? Wie geht es weiter nach Nürtingen? Arbeitsteilig recherchieren Schüler nach lohnenden Ausflugszielen anhand eines Bahn-Freizeitführers (rail & relax); Fahrtrouten bzw. Abfahrtszeiten können anhand des Internets ermittelt und die Preise bestimmt werden. Der Öffentliche Nahverkehr ist nur ein Beispiel, wie eine selbständige Lebensführung in der Schule für Förder-schüler angebahnt und entwickelt werden kann.

4.5 Umweltpolitisch-gesellschaftliche Aspekte im Unterricht der Förderschule

Diese finden sich derzeit noch nicht im Lehrplan; sie werden höchstens indirekt angesprochen. Es wird sicher auch in der Lehrerschaft darüber kontrovers diskutiert werden, ob dies in der Förderschule auf Grund des oft genannten „Zeitmangels“ oder fehlender Zugangsweisen im Unterricht thematisiert werden sollte.

Der Lehrer sollte selbst abschätzen, inwieweit dies in seiner Klasse möglich ist. Um Kompetenzen zu erwerben, dürfen folgende Themen nicht ausgeklammert werden:

- Die Probleme des verstärkten Straßenverkehrs durch EU-Erweiterungen (um ca. 22 %); diverse Autokonzerne haben hierzu einen Weltwirtschaftsrat über nachhaltige Entwicklung gegründet. Wenn Autos nur noch im Stau stehen, wird Mobilität eher verhindert.
- Die Problematik der vermehrten Lagerlogistik auf die Straße („just-in-time“),
- Ökologischer Unsinn von Transporten (Zutaten eines Plastikbechers Joghurt haben bereits 7587 Straßenkilometer hinter sich),
- Ständige Verringerung der Durchschnittsgeschwindigkeiten (derzeit 60 km/h) und vermehrte Staus bzw. Verkehrskollaps (vgl. Punkt 1!),
- Diskussionen über den Sinn eines Erwerbs von leistungsstarken Autos in Anbetracht der Verkehrsverhältnisse und der Geschwindigkeitslimits,
- Unnötige Umweltverschmutzung durch laufen lassen des Motors, pro Tag werden in Deutschland laut Bundesforschungsministeriums (1996) jährlich 14 Milliarden Liter Kraftstoff sinnlos vergeudet! Der ADAC berichtet von 30 Millionen Liter täglich, das würde pro Jahr annähernd 11 Milliarden Liter entsprechen.
- Ressourcen werden geringer, der Preis wird stetig erhöht! (Wer kann oder darf noch Auto fahren?).
- Umweltbelastungen und Flächenverbrauch, Kosten des Autoverkehrs für die Allgemeinheit.
- Platzbedarf von Autos in Städten; sinnvolle Alternativen?
- Ambivalenzen im System Umwelt und Verkehr (Benzinsparen und Autoverzicht verringert Einnahmen des Staates bei den Steuern. Städte planen in ihrem Etat fest ein, dass sie Geld durch Ordnungswidrigkeiten eintreiben können. Das ist nur ein Beispiel eines Paradoxon.
- Alternativen zum Auto; alternative, umweltschonende Treibstoffe oder Motoren wie Hybridantriebe oder Brennstoffzellen und vorausschauende, veränderte Fahrweise.
- Vorstellungen der Schüler/innen für eine künftige Verkehrs- und Umweltpolitik.

Ein weiterer Inhalt könnte das Verkehrsmittel "Flugzeug" sein. Hierbei können Urlaubskataloge verglichen werden, die günstigen Angebote herausgefunden und der Prozentsatz ermittelt werden, der zwischen den Preisen der Haupt- und Nebensaison besteht. Dabei lernen die Schüler Mathematik und erlernen, sich Informationen zu beschaffen. Um eigenverantwortliche und selbständige Urlaubsplanung zu ermöglichen, kann auch im Internet nach „last-minute“ Angeboten gesucht werden.

Es würde sich auch anbieten, darüber in der Klasse zu diskutieren, welchen Sinn es macht, tausende Kilometer zurückzulegen, um in einem Hotel mit „All-inclusive Angebot“ lediglich die Hotelanlagen kennen zu lernen, die mehr oder weniger denselben uniformen Charakter aufweisen. Kompetent zu sein bedeutet eben auch, nicht allen Modeströmungen, dem Prestigedenken und den Verführungen des Zeitgeistes zu erliegen.

Alle diese Themen bereichern zudem die Verkehrserziehung und bieten Zündstoff für Diskussionen. Aktualität ist stets vorhanden, denn Recherchen im Internet über technische Entwicklungen sind ebenso möglich wie über den Stand des derzeitigen Straßenbaus. Die Schüler können Diskussionen über örtliche umweltpolitische Bereiche wie Umgehungsstrassen verfolgen und ihre Meinung dazu äußern, denn Verkehr ist unser aller Alltag. So-

mit sind Anknüpfungspunkte und Vorwissen angebahnt, die den Einstieg in die Thematik erleichtern.

4.6 Verkehrserziehung als Gesundheitserziehung

Laut KMK (1994) zielt Gesundheitserziehung generell auf eine gesundheitsbewusste Lebensführung von Schülerinnen und Schülern. In Teilbereichen ergeben sich Berührungspunkte zwischen Gesundheitserziehung und Verkehrserziehung z.B. Lärm- und Stressvermeidung im Straßenverkehr, Stressbewältigung, Schulweg zu Fuß ohne Auto oder mit dem Fahrrad als Bewegungstraining.

Der Begriff „Teilbereich“ ist hierbei zu eng gefasst. Wenn man bedenkt, wie viel verletzte und getötete Kinder und junge Menschen ihren Tribut zollen, so sind die Präventionsmaßnahmen, die in der Sicherheitserziehung schon angelegt sind, bereits ein beträchtlicher Beitrag für eine Gesundheitserziehung. Man betrachte hierbei nur die Aufwendungen, die Krankenkassen allein für Skater-Unfälle aufzuwenden haben (vgl. hierzu Kapitel 4.2.6).

Aber auch in anderer Hinsicht sind die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Gesundheitserziehung und den Bereichen des Verkehrs erheblich. Allgemein ist bei Kindern ein Rückgang an Bewegungssicherheit und eine verzögerte Entwicklung festzustellen. Eine mangelnde Ausbildung von körperlichen Fähigkeiten belastet nicht nur die Gesundheit, sondern erhöht auch das Risiko, im Straßenverkehr einen Unfall zu erleiden. Eine tragende Rolle nimmt in der schulischen Verkehrserziehung deshalb die Bewegungserziehung ein; die Begründung dieser Aussage soll im nächsten Kapitel erfolgen.

4.6.1 Die veränderte Lebensumwelt der Kinder

Die enge Verzahnung der sozialen Auswirkungen mit dem Verkehr wurde bereits im Kapitel 4.3 angedeutet. Große Auswirkungen hatte auch die Wohn- und Siedlungspolitik der vergangenen Jahrzehnte.

Interessante Mischgebiete mit Nischen für Entdeckungen gibt es seit den 60er Jahren für Kinder immer seltener. Die ausgedehnten Wohnsiedlungen mit ihrem oft uniformen, eher monotonen Charakter und Ziergärten verwehren Kindern ein interessantes Spiel. Die Älteren dominieren immer mehr, Kinder nehmen in der Bevölkerungsstatistik eine untergeordnete Rolle ein, da Familien rein statistisch nur noch 1,3 Kinder haben. Zudem ist Kinderspiel meistens mit Lautstärke verbunden, die nicht unbedingt erwünscht ist. Bei einem Ballspiel könnte außerdem das geparkte Auto Schaden nehmen.

Als kleines Zugeständnis werden Kinder in so genannte „Reservate“ gesteckt, meistens gleichförmige langweilige Spielplätze mit Schaukel, Rutsche, Klettergerüst und eventuell noch mit einem Sandkasten ausgestattet. Solche Gerätschaften, die an Spielgeräte in der Käfigtierhaltung erinnern, sind vielleicht die erste Zeit interessant, verlieren aber allmählich an Reiz, da es ihnen an kreativen Spielmöglichkeiten fehlt.

Mangels Spielkameraden werden die Aktivitäten nach innen verlagert. Der Medienkonsum (PC/ TV) ersetzt das gemeinsame Spiel auf der Straße. Auch Postman beklagte bereits 1991 (S. 147 ff.) den Niedergang der selbstorganisierten, spontanen Kinderspiele, die ohne Anleitung von Erwachsenen und ohne Konkurrenzdruck stattfinden. Nach Postman (1991, S. 115 ff.) bringt die elektronische Informationswelt nicht nur die Kindheit zum Verschwinden, sondern auch die Erwachsenenheit. Kinderspiele sind vielfach oft nicht mehr bekannt, weil niemand da ist, der sie weiter tradiert und weitergibt.

Unübersehbar ist der überproportionale Anstieg von Zivilisationskrankheiten. Rummelt verweist auf die starke Zunahme von motorischen Störungen und Bewegungsdefiziten in der Gegenwart. Er merkt dazu an:

„Insbesondere die Tendenz zur Verhäuslichung und Mediatisierung bei Kindern wird deshalb kritisch gesehen, weil die Verlagerung der kindlichen Lebenswelt in geschützte Räume erstens den natürlichen (genetisch bedingten) Bewegungsdrang konterkariert, zweitens der kindliche Lebensraum zu Disziplinar- und Kontrollräumen mutiert, drittens sich der Verlust von natürlichen Primärerfahrungen potenziert und viertens die Möglichkeit der Ausprägung von Interaktion, Kommunikation und soziale Tugenden erschwert wird“ (Rummelt 2003, S.14).

Er sieht die Gefahr, dass die biopsychosoziale Einheit (Israel/ 1995/ S. 37) des Menschen, die für eine ganzheitliche Entwicklung notwendig ist, zerbricht. Er fordert deshalb für innerstädtische Spiel- und Bewegungsräume Maßnahmen, die die biologischen und sozialen Fakten des Menschen berücksichtigen. In diesem Zusammenhang nennt Struck (1997) alarmierende Zahlen:

- 60 % der Kinder und Jugendlichen haben Haltungsschäden,
- 35 % sind übergewichtig,
- 50 % haben Konditionsprobleme,
- 38 % haben Koordinationsprobleme.

Laut einer Pressemitteilung (Südwestpresse Ulm vom 25.01.03) haben sich die Probleme bis zur heutigen Gegenwart eher noch verschlechtert. So sei der körperliche Zustand nach Aussagen Manfred von Richthofens, des Präsidenten des Deutschen Sportbundes, auf Grund der zunehmenden Bewegungsarmut alarmierend.

Wabitsch (2005) merkt dazu an, dass derzeit 9,8 Prozent der Kinder übergewichtig und 4,8 Prozent adipös sind.

Ursächlich verantwortlich sind nach Struck (ebd.) zubetonierte Höfe, zugeparkte Straßen und beengte Wohnbedingungen. Seinen Untersuchungen zufolge spielen bereits 50 % der Kinder nicht mehr draußen, die Straßenspielsituation befindet sich im Rückzug; dazu trägt auch das sich Zurückziehen in den innerhäuslichen Bereich einen großen Teil bei.

So stellte Struck (1998, S. 32 ff.) fest bzw. berechnete, dass Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahr insgesamt 19 000 Stunden vor dem Bildschirm sitzen. Das Resultat einer „unausgewogenen Sinneskost“ (Hurrelmann 1991) wirkt sich folgeschwer auf den Erwerb psychomotorischer Basiskompetenzen aus.

Zimmer (1997, S. 18 ff.) merkt hierzu an, dass das unterschiedliche Ausmaß zwischen körperlicher Betätigung und Reizüberflutung eine unheilvolle Allianz bildet, die ursächlich für Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung bzw. zu psychosomatischen Krankheitsbildern und Verhaltensauffälligkeiten führt.

Aus medizinischer Sicht bestätigt ebenso Settertobulte (2002), dass der tägliche Fernsehkonsum bei Kinder und Jugendlichen, der mit häufigem Konsum von fett- und zuckerreicher Kost bzw. mangelnder körperlicher Bewegung einhergeht, zu Übergewicht und Defiziten in der psychomotorischen Koordinationsfähigkeit führen.

Ein weiteres Problem entsteht dadurch, dass Kindern vielfach ganzheitliche Bewegungsherausforderungen bzw. Kommunikationsräume vorenthalten oder nicht genutzt werden. Die häufigen „Taxifahrten“ der Eltern sind eine Ursache. Die Kinder werden häufig nicht nur zu Schulen gefahren, sondern auch zu anderen Freizeitaktivitäten. Zeiher (1983, S. 187) spricht hier von verinselten Räumen. Oft muss auch bei Schülern der Förderschule festgestellt werden, dass eine Vorstellung für Entfernungen gänzlich fehlt.

Ein Verständnis von Entfernungen kann nur dann gewonnen werden, wenn Strecken unterschiedlichster Länge vom Kind selbst zurückgelegt werden. Sie erfahren dann auch, dass Untergründe unterschiedliche Reibungen haben, diese Erfahrung wird im Gehirn fest verankert. Hierzu bemerkt Piaget:

„Erfahrung ist nie passive Aufnahme, sie ist immer reine Akkomodation, die in enger Abhängigkeit von der Assimilation vor sich geht“ (Piaget 1973, S. 421).

Ausdauer und Körperkoordination bedürfen ebenso des Anreizes und der Übung bzw. motorischen Handlungsübungen. Eingeschränkter Bewegungsraum begründet Störungen von motorischen Handlungsabläufen, die in enger Beziehung zum Unfallgeschehen gesehen werden müssen (vgl. Günther, 1997).

In einer weiteren Studie von de Marées und Basner (1993) zeigte sich, dass Erstklässler (!) aus ländlichen Gebieten gefahrlos und somit häufig mit dem Fahrrad fahren können; sie beherrschen das einhändige Fahren mit gleichzeitigem Zeichengeben mit der anderen Hand, währenddessen in Städten nur 25 % der Kinder dazu in der Lage sind.

4.6.2 Förderungsmöglichkeiten von sensorisch-motorischen Fähigkeiten

Wenn andere gesellschaftliche Umstände oder Entwicklungen eintreten, sollte sich auch die Schularbeit diesen Gegebenheiten stellen und sich zum Anwalt des Kindes machen.

Im Bereich der Mobilitätserziehung gibt es vielerlei Möglichkeiten um z.B. sensorische und motorische Fertigkeiten im Klassenzimmer, in der Turnhalle oder auf dem Pausenhof zu trainieren. So wird Kindern mit weniger körperlichen Erfahrungen eine sichere Teilnahme an der Verkehrsumwelt ermöglicht. Es ist ein Lebensraum, der uns alle betrifft.

Ein Training ist auf vielerlei Art und Weise möglich. Anregungen bieten dazu die Verkehrswachten und andere Verbände, auch Warwitz hat als Sportwissenschaftler eine Fülle von Übungen dazu beschrieben.

Verzicht auf Verkehr und den damit verbundenen Lebensraum würde nach Warwitz (2000, S. 4 ff.) zufolge nicht nur eine Einschränkung unserer Mobilität und damit eines wesentlichen Teils unserer Lebensqualität bedeuten, sondern führt zu einem gesellschaftlichen Kommunikationsverzicht und sozialer Isolierung.

Der Verkehr stellt sich daher als ein unverzichtbarer gesellschaftlicher Lebensraum dar, in dem unterschiedliche Erfahrungen oder auch Nutzungen möglich sind. Übungen im Sinne einer körperlichen Ertüchtigung sollten deshalb nicht nur im Schonraum, sondern auch eine Begegnung mit der Realität ermöglichen. Eine Abschirmung vom Verkehr behindert zudem nicht nur die Einübung sachgerechten Verhaltens, sondern es werden auch notwendige Erfahrungen bzw. ganzheitliche Bewegungsherausforderungen und Kommunikationsräume den Kindern vorenthalten. Warwitz verneint Slogans wie „Kinder haben keine Bremse“, er sieht das Kind als Lebewesen an, das in hohem Maße beeinflussbar und veränderungsfähig ist.

Empirische Untersuchungen (Limbourg/ Gerber 1979; Böcher 1980; Warwitz 1986) belegen, dass sich trainierte und untrainierte Kinder im Unfallrisiko erheblich voneinander unterscheiden. Auch in einer Untersuchung in Frankfurter Kindergärten konnte nachgewiesen werden, dass ein zusätzliches Bewegungsangebot nicht nur zu einer Verbesserung der Motorik führt, sondern auch das Unfallrisiko senkt.

Wenn laut Untersuchung nach Limbourg (2003) gerade türkische Schüler häufiger verunglücken als andere Schüler, so wird auch hier deutlich, dass Hilfen gerade im Bereich der Förderschule notwendig sind.

Initiativen sind aus dieser Bewegungsarmut der Kinder entstanden. Ein Ziel ist, dass Schüler sich mehr bewegen. Der Verein Fuss e.V. (Berlin) setzt sich z.B. dafür ein,

- dass Kinder den Schulweg „erlaufen“,
- dass Autofahrten und Mitfahren eingeschränkt werden, da die meisten tödlichen Unfälle bundesweit Kinder betreffen,

- dass Kinder umweltbewusst mit Bus, Bahn und Fahrrad fahren.

Es werden folgende positive Auswirkungen erwartet:

- Durch diese Aktivität erleben die Kinder aktiv ihre Umwelt und lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen.
- Kinder können dadurch Freundschaften aufbauen.
- Sie können beim Schulweg über Erlebnisse berichten.
- Sie können sich schneller auf ihre Arbeit konzentrieren.
- Schüler zappeln weniger im Unterricht.

Man wird sich diesen Argumenten nicht verschließen können. Anmerken möchte ich hier, dass es sich dabei um eine weitere wissenschaftliche Fragestellung handeln könnte. Es könnte erforscht werden, inwieweit im Unterricht durch den täglichen Schulweg im Vergleich zu einer Beifahrergruppe sich positive Wirkungen im Unterricht aufzeigen bzw. erzielen lassen.

Es lässt sich jedoch oftmals feststellen, dass Schüler, die in der Förderschule häufig mit dem Bus anreisen, einen unterdrückten Bewegungsdrang haben und diesen dann im Klassenzimmer ausleben müssen. So gesehen müsste man sich die Frage stellen, ob man die Schüler bis vor den Schulhof fährt oder ob man nicht eine etwas weiter entfernte Haltestelle auswählt, um zumindest einen etwas längeren Schulweg zu ermöglichen.

Wenn der Weg von der Wohnung bis zum Bahnhof oder zur Bushaltestelle nicht zu lang ist, sollte wenigstens dieser Weg zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad zurückgelegt werden.

Ein Mindestmaß an Bewegung ist für jeden Menschen eine Voraussetzung, um seine Gesundheit zu erhalten. Der Verein Fuss e.V. erhofft sich zudem, dass bei vermehrter Bewegung auf dem Schulweg bessere Lernergebnisse erzielt werden können. Auf diesen Kontext hat schon Struck (1997, S. 93) hingewiesen, dass Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Kompetenz bestehen; nach dem Algorithmus: Wer nicht rückwärts laufen kann, kann auch schlechter rechnen. Wer Bewegungsstörungen hat, hat auch eine verzögerte Sprachentwicklung.

Es ist ersichtlich, dass Bewegung und Mobilitätserziehung ineinander verwoben sind. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die Empfehlungen vom gesundheitlichen Aspekt nur sinnvoll sind, wenn die Gewichte der Schulranzen drastisch abnehmen. Die Gewichte der Schulranzen sind viel zu hoch (ca. 7 kg!), zudem sind die Trageriemen meist zu locker oder auch die Tragegurte bei Rucksäcken falsch eingestellt. Da sich die Kinder im Wachstum befinden, wirkt sich dies unheilvoll auf die Wirbelsäule aus und mit Spätschäden muss gerechnet werden. Möglicherweise ist die Verbreitung der Volkskrankheit Rückenschmerzen auf zu hohe Belastungen in der Kindheit zurückzuführen. Ändert man hierbei nichts, so sind Schädigungen vorprogrammiert.

Eine Einschränkung von Autofahrten wollen auch Aktionen in der Schweiz wie z.B. von der *communion d' éducation routière* (CER) in Neuenburg oder in Österreich die Stadt Graz (EU-Life) erzielen; hierbei werden Elternhaltestellen geschaffen, damit Kinder den restlichen Schulweg zu Fuß zurücklegen können.

4.6.3 Weitere mögliche Inhalte einer Gesundheitserziehung

Eine Gesundheitserziehung als Teilaspekt der Mobilitätserziehung sollte ebenso auch Inhalte der Ernährungslehre aufgreifen. Die Fragestellung könnte lauten: Wie sieht eine ernährungsphysiologische gesunde Mahlzeit aus, die dem Verkehrsteilnehmer eine uneingeschränkte Konzentration auf das Verkehrsgeschehen ermöglicht?

Auch sollte im Bewusstsein von Jugendlichen verankert sein, dass Einnahme bzw. Missbrauch von Tabletten oder Alkohol zu Einschränkungen der Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeiten führen. Unfälle können die Folge sein. Vielfach ist nicht bekannt, dass Koffein kurzzeitig zwar das Müdigkeitsgefühl unterdrückt, aber nach einer gewissen Zeit die Müdigkeit sogar verstärkt. Die Zusammenhänge zwischen dem Unfallgeschehen und den zuvor eingenommenen Mahlzeiten wären ein weiteres aufschlussreiches Forschungsfeld.

Es ist bekannt, dass schwer verdauliche Speisen zu einem Abfall der Konzentration führen, ebenso entziehen sehr süße oder salzige Speisen dem Körper Flüssigkeit, dies führt ebenso zu einem Absinken der Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit.

Ähnliche negative Auswirkungen verursacht das Rauchen im Fahrzeug, zumal der Fahrzeugführer bei einem Unfall seinen Versicherungsschutz verlieren kann (AZ 8057/ 02). Der Ecstasy Konsum bei Jugendlichen ist auf dem Vormarsch und läuft den Alkoholdelikten den Rang ab, die Gefährdungen dadurch sind dabei keinesfalls geringer. Gerade solche Inhalte sollten auch Schüler/innen der Förderschule kennen, denn es ist nur vorteilhaft, wenn sie diese Fakten nicht erst in der Fahrschule kennen lernen.

Die Verkehrsorganisationen bieten hierzu wenigstens im beruflichen Schulbereich Aktionen wie „Ohne Sprit fahr ich mit!“ an. Allerdings sollte schon möglichst früh in der Schule ein Grundstein gelegt werden, um hier Einsichten zu entwickeln bzw. anzubahnen, zumal die elterliche Unterweisung und Unterstützung in dieser Schulart nicht im erforderlichen Maße gegeben ist, weil das Problembewusstsein fehlt.

Generell sollten Lehrer/innen mit Schülern, die zu mündigen Bürgern heranreifen sollen, auch gesundheitliche Gefahren thematisieren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Schüler als zukünftige Verkehrsteilnehmer betreffen werden. Dazu gehört das Thema Umgang mit Arznei, Alkohol und Drogen im Straßenverkehr.

Die Entwicklungen sind alarmierend und betreffen die Jugendlichen als Verkehrsteilnehmer im gleichen Maße. „Kiffen“ und Vollrausch sind keine Einzelfälle mehr, sondern leider schon verbreitet gesellschaftliche Realität. Das Innenministerium Baden-Württemberg bemerkt hierzu:

- 27 % der Verkehrsunfälle bei Jugendlichen sind durch Alkohol und Drogen bedingt;
- 50 % der 14-Jährigen hatten bereits einen Alkoholrausch (Alkopops);
- 50 % der 15-Jährigen hatten bereits Erfahrungen mit Cannabis;
- das gegenwärtig konsumierte Cannabis hat einen weitaus höheren Wirkungsgrad als früher;
- der Umgang mit Alkohol findet nicht mehr in der Familie statt. Die Alkoholindustrie übernimmt diese Rolle, um ihren Absatz zu sichern
(ebd. im Forum Verkehr und Mobilität der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Donaueschingen vom 6. Oktober 2005).

Zur Sicherheitserziehung gehört auch das Thema Telefonieren im Straßenverkehr; Untersuchungen der Universität Ulm haben ergeben, dass "Telefonate während der Fahrt" mit Freisprecheinrichtungen in einem noch höheren Maße zu Unfällen führen können als bisher angenommen (Vortrag Prof. Spitzer in der Ehingen Verkehrswacht e.V., 2000).

Noch nicht wissenschaftlich nachgewiesen ist es, welche Auswirkung der so genannte Elektrosmog längerfristig auf den menschlichen Organismus hat. Bekannt ist bereits, welche nachteilige Auswirkung ein zu hoher Lärmpegel auf die Gesundheit der Menschen hat. Es sollte deshalb den zukünftigen Erwachsenen auch vermittelt werden, dass ein PKW mit einem höheren Drehzahlniveau um nur 2000 U/min bereits 32-mal lauter ist.

Auch wenn die Automotoren leiser werden, die Radios bzw. Musikanlagen bei jungen Fahrern werden immer lauter und übersteigen in ihrem Wert bereits jenen des Pkws. Abgesehen davon, dass der Fahrer keine Signale aus der Umgebung wahrnimmt (Verstoß gegen Paragraph 23 StVO) bzw. eine Strafe wegen Lärmbelästigung riskiert, führt dieser hohe Beschallungspegel zu gesundheitlichen Schäden wie Schwerhörigkeit, Stress und nicht zuletzt zu einer aggressiven Fahrweise.

4.6.4 Mobilitätserziehung und medizinische Sachverhalte

Gesundheitliche Aspekte finden sich in den Lehrplänen der Förderschulen vor allem im Bereich der Ernährungslehre wieder. Im Bereich Bewegung, Sehen, Reaktion oder Hören könnten Schüler im Unterricht selbst Untersuchungen an ihren Mitschülern durchführen, Inhalte könnten sein:

- Farbsehtest;
- Grob-Sehtest (Visusfaktorbestimmung);
- Feststellung von Gesichtsfeldwinkel;
- Wahrnehmung von unterschiedlichen Farben testen;
- Einsatz von Sehtestgeräten;
- Reaktionstestgeräte;
- Entwicklung von Motoriktests.

Die Schüler entwickeln dabei ein Gespür für den Umgang mit Geräten und sind selbst aktiv. Ebenso bietet sich die Thematik der optischen Täuschung als weiteres, spannendes Untersuchungsfeld an. Unterricht wird auf diese Weise propädeutisch.

Für Radwanderung oder Ausflüge aller Art ist es von Vorteil, wenn Schüler eine Unterweisung in Erste Hilfe erhielten; in Italien (Südtirol) ist der Erste-Hilfe-Kurs fest im Lehrplan verankert.

Von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verkehrserzieher e.V. gibt es drei Vorschläge für eine praktische Prüfung in Erster Hilfe. Inhalte sind dabei:

- Erkennen von Notfallsituationen,
- Atemwege freimachen (stabile Seitenlage),
- Beatmung,
- Kreislauf in Gang bringen,
- Hilfeleistung bei stark blutenden Wunden,
- Hilfeleistung bei Schock,
- besondere Lagerungen,
- Ruhigstellung bei Knochenbrüchen,
- Helm abnehmen bei verunglückten Zweiradfahrern.

Diese überaus wichtigen Inhalte begleiten die Schüler auf ihrem Weg in die Mobilität; sie könnten ein wichtiger Baustein auf dem Wege der Kompetenzentwicklung darstellen, auch im Hinblick auf die Ausbildung eines Selbstwertgefühls, das gerade bei manchen Schülerinnen und Schülern in der Förderschule beeinträchtigt ist.

4.7 Philosophisch-gesellschaftliche Aspekte der Mobilitätserziehung

In der KMK (1994) ist dieser Aspekt nicht berücksichtigt. Es ist aber keinesfalls unwichtig, dass anthropologisch-philosophische Aspekte in Förderschulen und natürlich in anderen

Schularten ebenso zur Sprache kommen sollten. Warum wird diesen Aspekten nicht mehr Gewicht beigemessen? Wie viele sinnlose Anstrengungen und Mühsale werden in der Schule und im alltäglichen Leben als überaus wichtig erachtet, die sich im Fortgang der Zeit als reine Zeitverschwendung und als unnütz herausstellen?

Im Bereich der Mobilitätserziehung sollte man im Sinne einer Entwicklung zur Mündigkeit darüber nachdenken. Kritische Fragen können hier wie kaum in einem anderen Thema gestellt und diskutiert werden: Ist Mobilität überhaupt noch gegeben, wenn während der Sommerferien im Jahr 2003 zum wiederholten Male Staus in Frankreich bis zu 700 km Länge gemeldet werden? Hier kann auf anschauliche Weise erörtert werden, dass der Wunsch nach vermehrter Mobilität an Grenzen stößt, zumal die Erde ein geschlossenes System darstellt, in dem der Raum nicht beliebig vergrößert werden kann. Der Raum und die Zeit des Menschen sind begrenzt. Gronemeyer hat folgende Gedanken zur Mobilität bzw. zum Unterwegsein geäußert:

„Das Unterwegsein wird aber nicht nur in seiner zeitlichen Ausdehnung und seiner räumlichen Qualität immer mehr eingeschränkt, sondern ähnelt auch in seinen äußeren Bedingungen immer mehr dem Dableiben...“

So werden Ziele durch den Wegfall der Wege zu Nichtigkeiten, kaum noch der Rede wert. Kaum ein Grund also, die Ankunft überhaupt zu bemerken. Zur Erregung gibt die Ankunft so wenig Anlass wie zur Erleichterung. Der Lohn für gigantische Beschleunigung ist denkbar mager: eine unbemerkte Ankunft, ein Nichtziel, ein Eintreffen als Routineangelegenheit“ (Gronemeyer 2001, S.10).

Man sollte sich die Frage stellen, was mit dieser Zeit geschehen soll bzw. in welcher Art und Weise sie genutzt wird, die man eingespart hat. Was bringt letztendlich dem Menschen eine insgesamt beschleunigte Lebensweise? Vielfach besteht die Gefahr, dass das eigentlich Wichtige nicht mehr wahrgenommen wird.

Ein anschauliches Beispiel bietet auch die Mobilitätserziehung. Der Begriff des „versiegelten Reisenden“ (ebd.) steht stellvertretend dafür. Dieser Reisende kann zum Raum keinen Bezug mehr aufnehmen (Tunnel und Röhren von ICE-Strecken isolieren ihn von der Umwelt, er spürt deren Einfluss nicht mehr. Flugzeugreisende haben kaum mehr Zeit das Ankommen als Reisender am Zielpunkt zu spüren.) Es könnten in Förderschulen z.B. folgende Themen zur Sprache kommen:

- Ist es sinnvoll, seine Arbeitskraft und sein Ersparnis für den Kauf und Unterhalt eines leistungsstarken Autos zu opfern; ist dies wirklich den Preis wert?
- Welchen Sinn machen Entwicklungen von Bordcomputern in Autos, die hunderte von Funktionen aufweisen?
- Wem dient der Rennsport und welchen Sinn hat er? Warum hat der Rennsport einen so hohen Stellenwert im Vergleich zu normalen Arbeitstätigkeiten? (Erörterung im Fach Deutsch)
- Muss ich immer im Trend sein? Welche Verführungen und Lifestyles werden in der Werbung angesprochen?
- Muss ich verreisen, wenn alle unterwegs sind und mich somit selbst in der Freizeit Stress aussetzen?

Kritische Anmerkungen zum Reisen finden sich ebenfalls bei Gronemeyer:

„Bei so magerer Weltausbeute liegt es nahe, sich bald wieder auf und davon zu machen um weiterer Ziele willen, die ihrerseits nur Transitstationen sein werden. Den Ankünften folgt kein Aufenthalt. Die Zeit reicht nur zur Stippvisite. Das ist der Grund für die paradoxe Zeit-“

terscheinung, dass die Zahl der Kontakte mit entlegenen Orten und entfernten Menschen in einem früher unvorstellbaren Ausmaß zugenommen hat, dass aber diese Begegnungen für den einzelnen und für den Zustand der Welt immer folgenloser werden. Der schleunige Stippvisiteur ist zu ernüchtert von seinen Ankünften und zu besorgt um künftige Ziele, als dass er den erreichten eine nachhaltige Aufmerksamkeit widmen könnte. So wird das Zirkulieren in den Verkehrsadern zur Normalform der Existenz, wo doch alles darauf anzukommen schien, die Zielerreichungsquote im Leben drastisch zu erhöhen“ (ebd. 2001, S.10).

Verfolgt man aktuelle Artikel in der Presse, so wird immer wieder die Sehnsucht vieler Menschen nach einer langsameren, beschaulicheren Lebensweise deutlich. Dies betrifft nicht nur die Freizeit, sondern bezieht sich ebenso auf viele Arbeitsbereiche. Häufig höre ich Klagen von Menschen aus unterschiedlichsten Sparten, die keine allzu große Freude am Berufsleben mehr haben und baldmöglichst ihr Rentenalter herbeisehnen, da Termindruck und Stress einen negativen Einfluss auf ihr Arbeitsleben haben.

Auch diese Unterthematik bietet natürlich vielerlei Vernetzung zu den anderen Teilgebieten der Mobilitätserziehung, wie sie die KMK von 1994 festgeschrieben hat. Diese Inhalte sind wichtig, weil deren Thematisierung in der Persönlichkeits- und Sozialentwicklung des Schülers eine wichtige Rolle einnimmt.

4.8 Das Modell der Lebensweltorientierung

Siller (2003, S. 9 ff.) fügt neben der Verkehrs- und Mobilitätserziehung noch ein weiteres Modell hinzu und zwar jenes der Lebensweltorientierung, da aus seiner Sicht die Perspektive des Kindes zu wenig Berücksichtigung findet und im Sinne des Bildungsauftrags der Schule die Mobilitätserziehung hier zu kurz greift. Mobilitätserziehung wird hier als ein curriculares Gestaltungs- und Ordnungsprinzip verstanden, das weit über die klassische Verkehrserziehung hinausgreift und an allen Klassenstufen der Grundschule und der weiterführenden Schulen zur Geltung kommen kann.

Zusammengefasst werden hierbei folgende Vorgehensweisen als konstitutiv erachtet:

- Kinder machen sich auf den Weg, um ihre Lebenswirklichkeit verstehen zu lernen und sie handelnd zu begreifen.
- Sie entscheiden eigenverantwortlich, wann, wie und wohin sie sich in Bewegung setzen (selbstverantwortliches Subjekt).
- Konkrete Lebenssituationen und Lebenswirklichkeiten haben Vorrang vor vorgeplanten bzw. vorprogrammierten Unterrichtssituationen.
- Mobilität bedeutet die ausgreifende Bewegung des Kindes von einer Erfahrungsplattform zur anderen, denen es an verschiedenen Orten ausgesetzt ist.
- Das Kind schlägt gleichsam Brücken von Erfahrung zu Erfahrung und verortet sich dabei im Netz räumlicher und zeitlicher Erstreckungen, qualitativer und quantitativer Relationen und Modalitäten sowie sozialer und normativer Einstellungen.

Bei diesen Inhalten sind Begriffe wie Lebenswirklichkeit, Erfahrung und Selbstverantwortlichkeit die Schlüsselbegriffe. In den neuen Bildungsstandards finden diese Prinzipien beim Ziel des Aufbaus einer Kompetenz in vielerlei Ausrichtungen verstärkt Berücksichtigung.

Um die Schüler für eine Teilnahme an unserer Gesellschaft zu befähigen, sollten Inhalte aus der Mobilitätserziehung verstärkt in Lernprozesse der Schüler verwoben werden, da die Verkehrsumwelt der Kinder Alltag ist und ein großes Stück Lebenswirklichkeit repräsentiert. Vielerlei Möglichkeiten und Ansätze bieten sich hierbei aus diesem umfassenden Themengebiet an. Limbourg zeigt hierbei folgende Aspekte auf:

„Moderne pädagogische Ansätze wie "Schülerorientierung“, "Handlungsorientierung" und "Öffnung von Schule" sind in der Verkehrs- und Mobilitätserziehung unverzichtbar. Die Schule muss sich gerade in diesem Bereich an den Bedürfnissen ihrer Schüler und Schülerinnen orientieren und sie muss sich auf die Verkehrsumwelt und auf das Verkehrsangebot vor Ort einstellen (Warwitz, 1993). Außerdem muss sie bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur Kognitionen und Emotionen, sondern auch mobilitätsbezogene Verhaltensweisen aufbauen und verändern.“ (Limbourg 1998, S. 12)

Hierbei werden nochmals die interdisziplinären Arbeitsmöglichkeiten deutlich bzw. auch das Potential für praktisches Lernen.

Die dabei auftretenden Spannungsfelder wurden in diesem Kapitel bereits aufgezeigt. Nach Siller hat die Schule dabei folgendes Ziel zu beachten, um dem Kind eine Orientierung innerhalb der verschiedenen Spannungsfelder zu ermöglichen. Spannungsfelder sind z.B. Heimat und Fremde/ subjektive und gemessene Zeitstrukturen/ Wahlmöglichkeiten von Verkehrsmittel / private und öffentliche Interessenslagen. Siller merkt hierzu an:

„In dieser Situation kommt der Schule die verantwortungsvolle Aufgabe zu, Kinder mit den Chancen und Gefahren der Welt, die sie täglich umgeben, zu konfrontieren. Die Spannungsfelder sind nicht aufzuheben, sondern auszuhalten. Es geht um ein „sowohl als auch“ und nicht um einen harmonischen Ausgleich. Dies macht die Verkehrs- und Mobilitätserziehung für Lehrer und Kinder interessant, aber zugleich auch risikoreich“ (Siller 2003, S.12).

Hierbei wird ein besonderes Prinzip deutlich, das in vielen Bereichen unser Leben durchzieht: „Wo Licht ist, ist auch Schatten.“ Es ist sicher wichtig, dass auch Schüler damit früh konfrontiert werden.

4.9 Verkehrserziehungstage an Schulen

In der Handreichung "Verkehrssicherheitstag an Schulen" (Dez. 2004) der Reihe **Mobilität 21** (Hrsg.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Ministerium für Umwelt und Verkehr, Innenministerium Baden-Württemberg) wird ein solcher Verkehrssicherheitstag für die Klassenstufe 8 thematisiert. Die schulische Zielsetzung wird wie folgt beschrieben:

„Der Verkehrssicherheitstag hätte seine Aufgabe vor allem dann erfüllt, wenn er erfahrungs- und handlungsorientiert die Probleme angeht, die in dieser Altersgruppe den Schülerinnen und Schülern einer Schule besonders relevant sind. Ein Schlüssel für mehr Sicherheit ist dabei sicher die Stärkung der Persönlichkeit und deren Selbstwertgefühl. Eine Person, die sich etwas wert ist, riskiert vermutlich weniger leichtsinnig das Leben (...)“ (Ministerien Baden-Württemberg 2004 (Handreichung Mobilität 21, S.7).

Mit der Einführung eines Verkehrssicherheitstags an Schulen wird die Etablierung einer vierten Säule im Sinne durchgängiger Verkehrserziehung angestrebt; neben den anderen Säulen Schulweg, Radfahrausbildung und Erwerb der Fahrerlaubnis. Folgende Inhalte können thematisiert werden:

- Öffentliche Verkehrsmittel
- Geschwindigkeit /Anhalteweg
- Motorisiertes Zweirad
- Inline-Skating

- Unfallfolgen / Sofortmaßnahmen / Erste Hilfe
- Bewusste Verkehrsmittelwahl
- Mitfahrerproblematik
- Sehen und gesehen werden
- Emotionen
- Alkohol, Drogen und Medikamente
- Rad fahren

Es sind durchweg Inhalte, die sich an die Empfehlungen der KMK von 1996 anlehnen und deren Wichtigkeit schon bereits in den Kapiteln zuvor betont worden ist. Oft endet die Verkehrserziehung nach Abschluss der Radfahrprüfung. Hier würde durch ein noch fehlendes Bindeglied zumindest eine Lücke in der Sekundarstufe I (zwischen Führerscheinausbildung und Radfahrausbildung) geschlossen.

Es wäre aber fatal, wenn diese Säule des Verkehrssicherheitstags als alleiniger, vollwertiger Ersatz in der Sekundarstufe I einer schulischen Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung angesehen würde und deshalb keine weiteren Inhalte mehr in einer für das Fach notwendigen Kontinuität im Unterricht behandelt würden.

Anspruchsvolle Ziele zum Kompetenzaufbau oder soziale Einstellungen können weder durch zweistündige Veranstaltungen wie Mobile-Kids (vgl. Kapitel 3.2.8) noch durch halb- oder ganztägige Verkehrssicherheitstage verwirklicht werden. Gleichwohl sind solche Veranstaltungen wichtig, sie bereichern den Schulalltag, zeigen die Bedeutsamkeit der Thematik und demonstrieren durch Ihren Event-Charakter, dass Verkehrserziehung mehr ist als Kenntnis von Verkehrszeichen oder Drill zum richtigen Überqueren der Strasse.

Die vorgeschlagenen Verkehrssicherheitstage erfordern einen erheblichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand. Delegiert man die Organisation und Leitung an den Beauftragten für Verkehrserziehung, ohne dass eine tatkräftige Unterstützung durch das Lehrerkollegium oder außerschulische Partner erfolgt, so wird diese Veranstaltung im günstigen Fall ein „Einzelkind“ bleiben oder überhaupt nicht stattfinden. Um größere Enttäuschungen zu vermeiden, wäre es ratsam mit kleineren Projekten zu beginnen, um zunächst Erfahrungen zu sammeln.

4.10 Zusammenfassung und Ausblick

Die Verkehrserziehung bietet vielerlei Anknüpfungspunkte, um das Lernen in allen Schularten anschaulich und interessanter zu gestalten. Frappierend sind dabei die vielgestaltigen Vernetzungen zu allen Fachgebieten, seien sie nun mehr naturwissenschaftlich oder geisteswissenschaftlich orientiert. Ein Beispiel im Fach Mathematik mag dies verdeutlichen:

- So spielt die links/ rechts Orientierung oder eine räumliche Orientierung im Straßenverkehr ebenso im Geometrieunterricht eine Rolle.
- Sachrechnen kann auf die erlebte Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen werden; dafür bietet das System Verkehr und Mobilität vielerlei Möglichkeiten.
- Preisstaffelungen im ÖPNV können anhand von Diagrammen anschaulich sichtbar dargestellt werden
- In einem Planspiel oder Projekt können für eine gemeinsame Klassenfahrt verschiedene Streckenmöglichkeiten überprüft werden (Preise, Fahrtdauer).
- „Teile-Ganzes-Beziehung“ können am Fall Anhalteweg, der sich aus dem Reaktions- und Bremsweg zusammensetzt, dargestellt werden.
- Nicht proportionale Zusammenhänge lassen sich am Beispiel Geschwindigkeit und Bremsweg aufzeigen.

Auch im Bereich der Lernpsychologie können anhand der „mind-map“ Methode vielerlei Inhalte aus dem Bereich Verkehr erschlossen und einfacher dargestellt werden, z.B. Aussagen über unterschiedliche Zusammenhänge von Faktoren im System Verkehr. Es sind in dieser Aufzählung keinesfalls alle Möglichkeiten erschlossen. In anderen Schulfächern bieten sich eine Vielzahl von Vernetzungen an.

Die ganze Entwicklung unserer modernen Industriegesellschaft, die Massenproduktion von Gütern bzw. deren Handel erforderte die Notwendigkeit eines Verkehrsnetzes bzw. die Erschließung von Verkehrswegen. Es sollte im Unterricht thematisiert werden, welchen gravierenden Einfluss die Mobilität auf die Geschichte und die Entwicklung der Staaten hatte und derzeit immer noch hat. Wie wäre die Welt heute, hätte keine Verkehrsentwicklung stattgefunden?

Die Frage, warum sich gerade Firmen am liebsten an Standorten ansiedeln, die gut ans Straßenverkehrsnetz angeschlossen sind, könnte Einstieg eines Themas werden. Vielerlei aktuelle, auch für Schüler zukünftig relevante Zusammenhänge könnten den Schülern aufgezeigt werden.

Nicht nur für Abgänger von Förderschulen ist eine gewisse Mobilität erforderlich, um eine adäquate Arbeitsstelle zu finden. Es ist unverständlich, warum man gerade in Förderschulen vier Wochen lang geschichtliche Themen wie „Römer und Limes“ behandelt, die im Grunde genommen kaum eine Zukunftsbedeutung für künftige Abgänger von Förderschulen haben werden.

Inwieweit man nach Siller (2003) phänomenologische Aspekte der Mobilität wie Leib, Mensch und Raum in den Unterricht der Förderschule einbringen kann, wird situativ und individuell zu klären sein.

Im wissenschaftlichen Sinne wären noch mancherlei interessante Fragestellungen durch Forschungsvorhaben zu klären. Mobilitätserziehung hat vielerlei Facetten und könnte für Hochschule und Schule gleichermaßen bereichernd sein. Das war das Anliegen dieses Kapitels, die Vielseitigkeit der Thematik zumindest ansatzweise aufzuzeigen.

Zudem sollte die eventuelle Diskrepanz zwischen Möglichem und derzeitigem Ist-Zustand an (Förder-) Schulen noch deutlicher vor Augen treten. Mobilitätserziehung ist ein Teil des Alltagsmanagements eines jeden mündigen Bürgers und deshalb muss die Schule hierbei vorbereiten und Lebenshilfen bieten. Diese Kompetenzen werden alle Schüler in der Zukunft benötigen, denn Mobilität ist nicht nur für den einzelnen wichtig, sondern sie ist für Gesellschaft und Wirtschaft konstitutiv.

Leider werden Inhalte der Mobilitätserziehung hinten angestellt, weil der Zeitrahmen zu eng ist und vermeintlich wichtige Inhalte Vorrang genießen. Die Schule muss sich an den veränderten gesellschaftlichen Prozess anpassen, von tradierten Inhalten lösen, die schon vor ca. 20 Jahren nur eine geringe Bedeutung hatten, derzeit aber nur noch unnötig Zeit und Ressourcen an Lehrer- und Schülerarbeit binden, die eher dem Bereich der Mobilitätserziehung zugeschlagen werden könnten.

Es ist ein Irrweg, wenn man glaubt, dass vielerlei Unterrichtsinhalte auch viel helfen. Lehrer sind häufig immer noch der Meinung, der Lernerfolg der Klasse hänge davon ab, wie viele Aufgaben im Buch abgehandelt wurden. Diese Haltung in der Lehrerschaft stellt Combe so dar:

„Und viele Lehrerinnen und Lehrer scheinen von der Vorstellung auszugehen, dass das, was sich in Schulbüchern oder Arbeitsmaterialien niederschlägt, eine Art autoritative Wissensanforderung verkörpere, also Aussagen darüber enthalte, was zählt, bedeutsam ist und so heißt es im didaktischen Vollzugswortschatz „durchgenommen“ werden muss“ (Combe 1997, S. 506).

Üben von gleichförmigen, ähnlichen Aufgaben kann abstumpfen und wie wir aus der Gehirnforschung wissen, wirkt sich dieses nicht nur emotional negativ, sondern ebenso nachteilig auf Denk- und Speicherprozesse des Gehirns aus. Nicht nur in der Förderschule

könnten Inhalte nach dem Prinzip der „advance organizer“ (vorbereitete Organisationshilfen) komprimiert, anschaulich und ebenso zeitsparend dargeboten und erarbeitet werden (vgl. Wahl 2003).

Die Inhalte der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung bieten Beispiele, wie Inhalte aus dem Alltag fächerübergreifend und vernetzt erarbeitet werden können. Es gibt keinerlei zwingende Gründe, der Mobilitätserziehung einen nebensächlichen Status zuzuweisen oder ihre Inhalte im Unterricht überhaupt außer Acht zu lassen.

5. Mögliche Erhebungsformen für die Untersuchung

In diesem Kapitel sollen mögliche Erhebungsformen für die Sozialforschung vorgestellt werden, die für die Fragestellung dieser Untersuchung geeignet sein könnten. Obwohl es nicht die zentrale Aufgabe dieser Arbeit ist, die Diskussion in allen Details darzustellen, sollen dennoch mögliche Alternativen im Folgenden dargestellt und anschließend begründet werden, warum ein bestimmtes Verfahren bzw. eventuelle Mischformen gewählt wurden.

Nach Abel (1998, S. 58 ff.) ist die Befragung die am meisten verwendete Erhebungsmethode: Sie wird bei insgesamt 70 % aller Untersuchungen eingesetzt und gilt nach wie vor als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung.

Informationen können schriftlich durch Fragebogen und Aufsatz oder auch mündlich anhand eines Interviews erhoben werden. Damit werden bedingt durch die individuellen Meinungen der befragten Personen, wie sie bestimmte Phänomene beurteilen und einschätzen, immer nur Ausschnitte der sozialen Realität erfasst werden können.

Bei Befragungen anhand eines Fragebogens oder eines Interviews können sich Diskrepanzen zwischen einer verbalen Aussage und dem tatsächlichen Verhalten ergeben.

Weiterhin stellt sich die Frage, ob die Daten anhand einer strukturierten oder unstrukturierten Befragung gewonnen werden sollten. Abel gibt dazu die folgende Empfehlung:

„Ob strukturierte (standardisierte) oder unstrukturierte Befragungen angewandt werden, hängt vom Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand und den forschungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen ab. Ist wenig Vorwissen zu den entsprechenden Themen vorhanden, so wählt man eher die unstrukturierte Befragung (keine unsystematische Befragung), d.h. es wird nur ein grobes Fragegerüst mit überwiegend offenen Fragen gestellt. Die unstrukturierte Befragung eignet sich nur bedingt zur Hypothesenüberprüfung, sie ist eher deskriptiv (...)

Ist ein größeres Vorwissen über das untersuchende Thema vorhanden und soll ein größerer Kreis von Merkmalsträgern verglichen werden, so wählt man eine standardisierte Befragung. Hiermit erhält man speziellere Informationen über ein Thema, mit denen sich Hypothesen überprüfen lassen“ (Abel 1998, S. 54 ff.).

Eine strukturierte Befragung scheint also dem Untersuchungsgegenstand eher angemessen; diese Untersuchung kann durch einen schriftlichen Fragebogen oder durch ein Interview erfolgen. Ein Interview kann mit skalierten Antwortmöglichkeiten bzw. in einer codierten Auswertung zu den quantitativen Verfahren zählen. Dennoch gibt es gerade in der Sozialforschung wissenschaftlich andere Paradigmen und Positionen von Forschern, die sich nach Treumann (1998, S. 159 ff.) zum Beispiel in der unterschiedlichen Realitätswahrnehmung, den Untersuchungsbedingungen, der Forschungsperspektive, der Theorieorientierung, der Datengenerierung und anderen Brennpunkten in den Gütekriterien unterscheiden.

5.1 Quantitative versus qualitative Forschung?

In der Sozialforschung wird gleichermaßen diskutiert mit welchen Methoden Forschungen zu betreiben seien. Die konträren Diskussionen der jeweiligen Verfechter von quantitativer bzw. qualitativer Verfahren werden leidenschaftlich geführt. Vielfach fehlen genaue Abgrenzungen bzw. Terminologien, die eine Einteilung in eindeutiger Weise ermöglichen würden.

Treumann sieht folgende Bedingungen für quantitative Untersuchungen als notwendig an:

„Nur wenn eine Forscherin oder der Forscher eine intime Kenntnis des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs besitzt, sei es durch erfahrene Sozialisation oder durch erworbenen Expertenstatus, dann kann sie oder er auf eine qualitativ ausgerichtete explorative Vorstudie verzichten und umstandslos eine quantitative Hauptuntersuchung durchführen (...)“ (Treumann 1998, S.163).

Treumann führt weiter aus:

„Zentrale Funktionen quantitativer Forschung liegen

- in der Hilfe von operationalen Definitionen vollzogenen Konstituierung von Merkmalen, deren einzelnen Ausprägungen als klar voneinander geschiedene Kategorien vorliegen, so dass Datenkonfigurationen entstehen können, welche die Form von Häufigkeitsverteilungen annehmen, wenn man die Anzahl der Fälle auszählt, die auf die verschiedenen Variablenausprägung (Kategorien) entfallen,
- weiter in der Möglichkeit der Verallgemeinerung von Untersuchungsergebnissen (prozentuale Häufigkeitswerterteilungen von Merkmalsausprägungen; Korrelation zwischen Variablen, Mittelwertdifferenzierungen zwischen Untergruppen bezüglich eines Merkmals etc.), die in Stichproben gewonnen worden sind, auf Populationen beziehungsweise Grundgesamtheiten und
- schließlich in der Identifizierung von Faktoren, die als kausal wirkend angesehen werden können, indem Scheinzusammenhänge zwischen Variablen mittels experimenteller oder statistischer Verfahren kontrolliert werden können“ (ebd., S. 163 ff.).

Dagegen ist immer noch nicht eindeutig geklärt, was unter qualitativer Forschung verstanden wird (Witt 2003, S. 2 ff.). Darüber gibt es durchaus heterogene Auffassungen. Nach Jüttemann (1985, S. 10 ff.) gibt es hierzu drei Verwendungen, die in der Literatur häufig vorzufinden sind:

1. Qualitativ evaluierte Daten z.B. durch Interviews werden quantitativ ausgewertet, d.h. es finden Methoden der Statistik Anwendung. Qualitative Daten z.B. dem Nominal- und Ordinalskalenniveau entsprechend, werden mit üblichen statistischen Methoden verarbeitet. Die Auswertung erfolgt durch nichtparametrische Verfahren und spezielle Weiterentwicklungen wie Kontingenzanalyse, Strukturanalyse usw. (Rudinger u. a. 1985).
2. Qualitative Forschungen werden nur zur Voruntersuchung eingesetzt, damit Hypothesen ermittelt werden können. Sie dienen nur als Vorbereitungsphase, um Neues und Unerwartetes zutage zu fördern. In der eigentlichen Forschungsphase finden dann exakt wissenschaftliche Methoden ihre Anwendung.
3. Eine andere Sichtweise ist jene, dass qualitative Forschung als gleichwertige Ergänzung bewertet, ja sogar als einzige angemessene Methode in der sozialwissenschaftlichen Fragestellung angesehen wird.

Es wird noch immer kontrovers diskutiert und der Paradigmenstreit wird gegenwärtig nach Witt (ebd.) immer noch sehr polemisch geführt. Ein Hauptargument aus der Richtung der quantitativen Forschungsrichtung ist jenes, dass es den qualitativen Verfahren an Durchführungsobjektivität fehle (Aschenbach u.a. 1985, S. 35 ff.).

Gefordert wurde eine Standardisierung der Befragungssituation, so dass Standardisierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Messbarkeit garantiert werden können. Somit wird eine interpersonale Verbindlichkeit angestrebt.

Nach Wilson (1982) verbindet sich mit der quantitativen Methode eine Anlehnung an das naturwissenschaftliche Vorbild, d.h. nomothemische Erklärungen sollen mittels deterministischer oder probabilistischer Gesetze gefunden und quantitativ gefunden werden. Kuhn äußert sich dagegen zu ³Poppers Falsifikationismus wie folgt:

„Macht man die Prüfung zum Kennzeichen der Wissenschaft, so geht man an dem vorbei, was die Wissenschaftler meistens tun, und damit an der charakteristischen Eigenschaft der Wissenschaft“ (Kuhn 1970, S. 368).

Die überwiegend quantitative Orientierung der Sozialwissenschaften nach 1945 hatte den Einsatz qualitativer Methoden bis heute an den Rand der jeweiligen Disziplinen verbannt. Dieses führte wiederum zu Beginn des Jahrhunderts zu einer dominant quantifizierenden Orientierung.

Auch gegenwärtig werden qualitative Studien - verglichen mit dem quantitativen Pendant - weiterhin stiefmütterlich behandelt, auch was die Finanzen des Forschungsvorhabens angeht (Mruck 2000, S. 10 ff.). Diese Vorbehalte gegenüber der qualitativen Forschung kommen noch in der gegenwärtigen Praxis zur Geltung. Witt (2003) berichtet von erheblichen Mühen und Frustrationen bei unökonomischen Forschungsvorhaben, hierbei hatte man sich nicht getraut von den quantitativen Strategien abzuweichen.

Es kann hier also bestätigt werden, dass oftmals bei Arbeiten im pädagogischen Bereich bei der Auswertung aufwendige statistische Verfahren zur Anwendung kommen. Hierbei versucht man die wissenschaftliche Reputation zu wahren, dennoch sind die dabei ermittelten Ergebnisse oft nur von untergeordneter Bedeutung. Der Grund liegt darin, dass bei Untersuchungen bereits fehlerhafte Ansätze im streng wissenschaftlichen Sinne zu finden sind.

Diesem streng wissenschaftlichen Forschungsanliegen stehen bisweilen die Eigeninteressen der Auftrags- oder Geldgeber entgegen; die Forschungen im Ernährungssektor zeigen oft sehr unterschiedliche Ergebnisse auf, die sich häufig in auffälliger Weise widersprechen. Dies dient sicher nicht dazu, die Reputation zu erhöhen. Ähnlich wird im pädagogischen Bereich die wissenschaftliche Forschung von Lehrern nicht ernst genommen und allenfalls belächelt.

Diesem streng wissenschaftlichen Forschungsanliegen stehen bisweilen die Eigeninteressen der Auftrags- oder Geldgeber entgegen; die Forschungen im Ernährungssektor zeigen oft sehr unterschiedliche Ergebnisse auf, die sich häufig in auffälliger Weise widersprechen. Dies dient sicher nicht dazu, die Reputation zu erhöhen. Ähnlich wird im pädagogischen Bereich die wissenschaftliche Forschung von Lehrern nicht ernst genommen und allenfalls belächelt.

Die Forschung muss sich an der Realität orientieren und hat dabei die entsprechenden Methoden bereitzustellen. Niemand wird bestreiten, dass z.B. eine Untersuchungsmethode bei einer Thematik über Viskosität von Motorenölen vollkommen verfehlt wäre. Es ist daher zu überlegen, wie im Feld der Sozialwissenschaft und Pädagogik zu verfahren ist.

Kleining (1982) misst der qualitativen Studie einen Platz in einem umfassenden Modell aller sozialwissenschaftlichen Methoden zu. Auch Brannen (1995) weist diesen beiden Forschungsrichtungen gleichwertiges Gewicht zu. Hopf argumentiert in ähnlicher Weise:

³ Tätigkeiten des wissenschaftlichen Forschens besteht darin, Sätze oder Systeme von Sätzen aufzustellen und systematisch zu überprüfen; in den empiristischen Wissenschaften sind es besondere Hypothesen, Theoriensysteme, die aufgestellt und an der Erfahrung durch Beobachtung und Experiment überprüft werden.
Karl Popper: Logik der Forschung, 1. Kapitel, Satz 1.

„Qualitative Sozialforschung impliziert nicht den Verzicht auf Quantifizierung überhaupt und auch nicht den Verzicht auf die Anwendung geeigneter statistischer Verfahren (...) Entscheidend für die Abgrenzung von anderen Untersuchungsmethoden ist vielmehr, dass die Annäherung an die soziale Realität mit offenen Verfahren erfolgt“ (Hopf 1978, S.97 ff.).

Dieses Postulat hat in der aktuellen Situation eine große Bedeutung, denn laut Aussage von Witt sind Kombinationen von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden relativ selten, weil die Forschungsrichtungen sich **gegenseitig abschotten**.

Das ist insofern verwunderlich, weil bereits Denzin (1970) auf die Möglichkeit der Methodenkombination hingewiesen hat. Die Vielfalt der sogenannten Methodentriangulation soll bewirken, dass der Validitäts- bzw. Reliabilitätswert einer Studie verbessert wird. Untersuchungspläne (Designs) über Verknüpfung quantitativer und qualitativer Forschung haben auch Miles & Hubermann (1994, S.41ff.) entwickelt. Diese Designs sollen im Nachfolgenden schematisch kurz dargestellt werden.

1.QUAL	Continuous, integrated	
QUANT	Collection of both kinds of data	
2.QUANT	wave 1	wave 2
QUAL	continuous fieldwork	wave 3
3.QUAL	-----→ QUANT	-----→ QUAL
exploration	questionnaire	deepen, test finding
4.QUANT	-----→ QUAL	-----→ QUANT
survey	fieldwork	experiment

Es bestehen natürlich gravierende Unterschiede zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsprozessen; diese werden z.B. von Treumann zusammenfassend dargestellt:

„Auch hinsichtlich der Methodentriangulation gibt es verschiedene Methoden, wobei allerdings bei der Vielzahl der Zusammenhänge nicht immer eindeutig ist, wann eine Methodentriangulation bereits vorliegt oder nicht. Verfechter dieser Methode erhoffen sich durch diesen Methodenumsatz zu verlässlicheren und gültigeren Daten zu kommen“ (Treumann 1998, S.154 ff.).

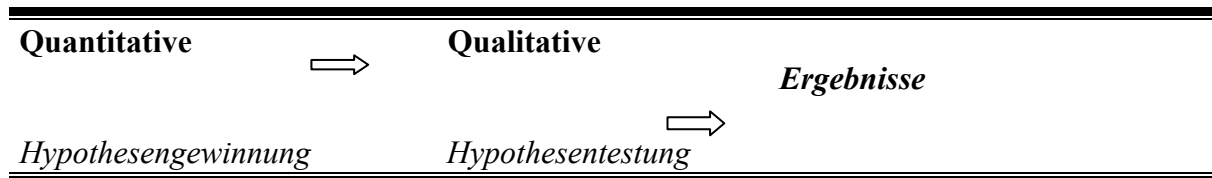
Die Methodentriangulation kann als ein unterschiedlicher Methodenmix bezeichnet werden. In der Sozialforschung lässt sich laut Treumann (ebd.) bei vielen Studien feststellen, dass im Verlauf der Untersuchung nicht nur streng eine Forschungsmethode angewendet wird. Eine ausführliche Darstellung dieser Methoden ist nicht Intention dieser Arbeit, gleichwohl muss hinsichtlich der Evaluation der Thematik die Möglichkeit überlegt werden, welche Kombination im Interesse der Forschung denkbar wäre.

Eine ähnliche Möglichkeit wie qualitative und quantitative Methoden verschränkt werden können, erklärt Mayring wie folgt:

„Eine noch stärkere Integration qualitativen und quantitativen Vorgehens besteht darin, beide Analysearten als Verfahrensschritte in einem übergeordneten Forschungsdesign zu verstehen. Bei einer solchen **Kombination qualitativer und quantitativer Analyse** sind verschiedene Modelle denkbar (vgl. dazu STECKLER, McLEROY, GOODMAN, BIRD & McCORMICK 1992; MAYRING, KÖNIG, BIRK & HURST 2000; MAYRING 1999a).“

Das Ablaufmodell wird nachfolgend schematisch auf der nächsten Seite dargestellt.

1. Vorstudienmodell:



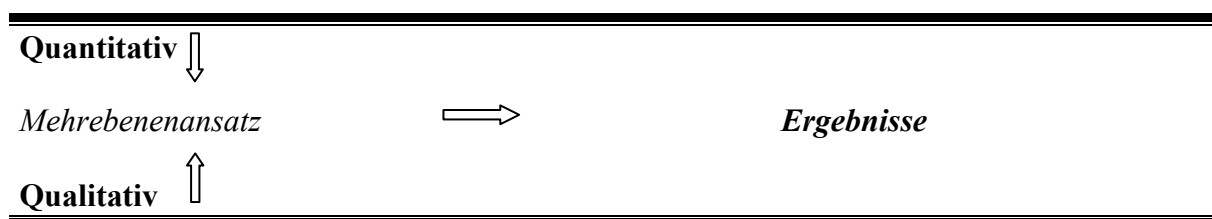
2. Verallgemeinerungsmodell:



3. Vertiefungsmodell:



4. Triangulationsmodell:



obige Abb.: Möglichkeiten der Integration qualitativer und quantitativer Analyse auf der Designebene (Mayring 2001, S.5)

Eine *erste* Möglichkeit könnte man dabei als Vorstudienmodell bezeichnen. Dies stellt eine klassische Variante quantitativ orientierten Vorgehens dar, die darin besteht, die qualitativen Analyseschritte auf die Phase der Hypothesengewinnung in einer Vorstudie zu beschränken. In der nachfolgenden Phase werden diese Hypothesen dann quantitativ überprüft. Wenn z.B. offene Probeinterviews durchgeführt werden, um zu Kategorien für einen strukturierteren Interviewleitfaden oder gar einem geschlossenen Testinstrument zu gelangen, so wäre man diesem Modell gefolgt.

Eine **zweite** Kombinationsmöglichkeit stellt das Verallgemeinerungsmodell dar. Hier besitzen die qualitativen Elemente einen höheren Stellenwert, da zunächst eine qualitative Studie komplett durchgeführt und ausgewertet und erst im zweiten Schritt mit quantitativen Mitteln verallgemeinert und abgesichert wird. Wenn z.B. Ergebnisse eines Feldforschungsprojektes oder eines Fallanalyseprojektes gesammelt und in einer Repräsentativstudie einer breiteren Überprüfung unterzogen werden, so folgt man diesem Modell.

Eine **dritte** Möglichkeit des Verhältnisses qualitativer und quantitativer Analyseschritte könnte man Vertiefungsmodell nennen. Hier ist das Verfahren umgekehrt: Eine abgeschlossene quantitative Studie wird durch qualitative Analysen weitergeführt. Die Ergebnisse werden so besser interpretierbar; beispielsweise kann durch Fallanalysen in Korrelationen die Richtung einer möglichen Kausalität gedeutet werden. Quantitativen Ergebnissen kann auf diese Weise weiter nachgegangen werden.

Ein **viertes** Modell der Verbindung qualitativer und quantitativer Analyseschritte schließlich stellt das Triangulationsmodell dar. Dies bedeutet die komplexeste Verschränkung qualitativer und quantitativer Analyseschritte in einem Analyseprozess. Hier wird eine Fragestellung aus mehreren Blickwinkeln mit unterschiedlichen Methoden angegangen. Dabei geht es nicht darum, festzustellen, welcher Analyseansatz die richtigeren Ergebnisse erbringt. Die Resultate sollen sich vielmehr gegenseitig unterstützen, der Schnittpunkt der Einzelresultate stellt die Endergebnisse dar (Triangulation; vgl. MAYRING 1999b). Das Modell der Triangulation wird auch innerhalb der qualitativen Forschung als zentrales Gütekriterium verwendet (vgl. FLICK 2000), wobei nicht das Finden der Wahrheit im Schnittpunkt der Analyseperspektiven erwartet wird, sondern ein schrittweises Erweitern der Erkenntnis durch gegenseitiges Vergleichen unterschiedlicher Herangehensweisen. Dabei werden auch verschiedene Triangulationsmöglichkeiten differenziert (Daten-Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorien-Triangulation und methodologische Triangulation, wobei wir uns hier auf die "Between-method-triangulation" beziehen (vgl. DENZIN 1978). [25]" (Mayring 2001, S.2 ff.).

Das Modell der Methode "Triangulation" ist identisch mit dem ersten Beispiel von Miles & Hubermann. In der Literatur werden hierzu im Fall der Auswertung mannigfaltige Auswertungsstrategien genannt z.B. das verallgemeinerte lineare Variablenmodell (Anderson, 1980), Analysestrategien zur Integration qualitativer und quantitativer Daten (Caracelli & Greene 1993, S. 197). Greene hat 1995 ein Computerprogramm namens LINDEP entwickelt. Auch das von Miles & Hubermann entwickelte Programm AQUAD kann eine Hilfe sein, um qualitative Aussagen darzustellen. Wichtiger als eine Festlegung auf solche Auswertungsstrategien ist sich darüber klar zu werden,

- welche Methoden empirischer Untersuchungen geeignet sind, dem Erkenntnisinteresse der Forschungsthematik gerecht zu werden,
- welche entsprechenden Strategien anzuwenden sind,
- wie eine unpassende Methodenstrategie von beiden Verfahren vermieden werden kann.

Diese Punkte werden im nächsten Abschnitt beschrieben!

Bei dieser Untersuchung sind ebenso qualitativ gewonnene Daten von Interesse. Es wäre dabei sicher wichtig herauszufinden, in welchen Bereichen Lehrerinnen und Lehrer Verbesserungsvorschläge bei der Radfahrprüfung bzw. auch beim Prüfbogen sehen (vgl. Kapitel 4). Auch Huber merkt dazu an:

„Wo das Kreuzchen auf eine vorgegebene Antwort letztlich eingetragen wird, erscheint deshalb oft weniger interessant als die Gedanken - wenn man sie denn erhöhe - die den Befragten durch den Kopf gingen, bis sie schließlich ihren Antwortschluss fassten“ (Huber 1992, S.115).

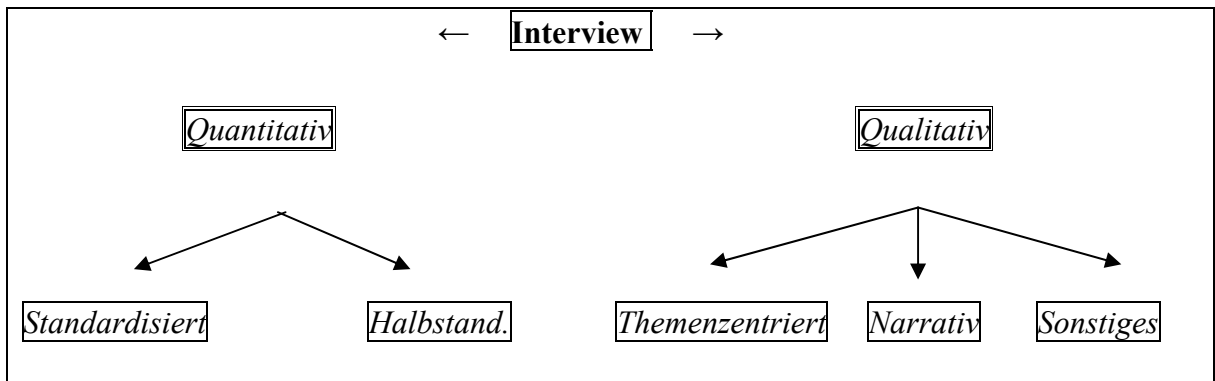
Deshalb ist es beim Fragebogen von Interesse, dass die Befragten die Möglichkeit haben, sich zu äußern. Würde man strikt an den Prinzipien einer quantitativen Erhebung festhalten, dürften Lehrerinnen oder Lehrer ihre Meinung nicht frei formulieren, sondern die Befragten müssten sich einem vorgegeben, quantifizierbaren Antwortschema unterziehen, was zu einem Verlust an Informationen führen würde. Daher muss immer wieder überlegt werden, worin die Intention des Forschers bzw. wo der Nutzen für den Forschungsprozess liegt.

Die Methode muss dem Forschungsgegenstand entsprechen bzw. angepasst werden, das bedeutet, dass auch ein rein qualitatives Verfahren in der offenen Form genauso unange- messen sein kann wie z.B. die Festlegung auf ein quantitatives Forschungsdesign. Welche Verfahren der Erhebung sind für diese Untersuchung geeignet?

5.2 Interviewverfahren

Nach dem Fragebogen ist das Interview (Hohl, o.J.) die am meisten in der Sozialwissen- schaft eingesetzte Methode der Datenerhebung.

Es gibt sehr viele Arten von Interviews. Eine übersichtliche Darstellung ist anhand des Schemas nach (Baur/ Kopka/ Brunat, 1996) möglich.



Das quantitative Interview ist in seiner standardisierten Form am stärksten strukturiert; hierbei sind die Reihenfolge der Fragen und ihre Formulierung vorgegeben. Ebenso ist das Verhalten des Interviewers standardisiert. Der Befragte sollte nach Möglichkeit auf die Fragen in einem festen Schema antworten, wie es intendiert ist. Häufig sind zum Beispiel Skalenfragen, die mit einer Häufigkeit bzw. einem Ausprägungsgrad unterschiedlicher Abweichungen (wenig – mittel – viel) beantwortet werden sollen. Nach Hohl werden Abweichungen vom festgelegten standardisierten Verhalten als Störvariablen betrachtet, die die Objektivität der Ergebnisse in Frage stellen. Diese Objektivität zu wahren gilt als höchste Norm; subjektive Einflüsse stellen dementsprechende Fehlerquellen dar, die es durch methodische Maßnahmen zu eliminieren gilt.

Bei einem halbstandardisierten Interview sind Fragen ebenso in Form eines Fragenkatalogs vorgegeben. Im Unterschied zum standardisierten Interview kann der Interviewer bei dieser Befragungsform den Wortlaut der Fragen erläutern oder auch ganz weglassen, zudem können Zusatzfragen gestellt werden. Hier liegt also ein mehr oder weniger flexibles Frage- schema zugrunde, das je nach Ausprägung eher zu einer qualitativen Form hin tendiert.

Die qualitativen Interviewformen haben trotz der nach Mruck (2000) eher stiefmütterlichen Behandlung in Forschung und Lehre in den letzten 15 Jahren einen deutlichen Aufschwung erfahren (vgl. Witt, 2003).

Je nach Intention der Untersuchung werden Interviews in unterschiedlichsten Arten eingesetzt und zwar auch in Hauptuntersuchungen, das heißt, sie können eingesetzt werden, ohne dass eine quantitative Begleituntersuchung notwendig wäre.

Einige Interviewmethoden sind z.B. das problem- bzw. themenzentrierte Interview (Witzel 1985), das fokussierte Interview (Merton & Kendall, 1979) oder das biographische Interview (Fuchs 1984).

Eine sehr offene qualitative Interviewform ist das narrative Interview, hierbei kommt dem Interviewer größtenteils nur die Rolle des unterstützenden Zuhörers zu; es sollen deshalb keine Beiträge, etwa in Form von Interpretationsansätzen oder eigenen Ansichten über die berichteten Vorgänge) abgegeben werden (Schäfer 1995, S. 19).

Nach Trautner (1992) werden Interviews bei Begriffs-, Urteilungsprozessen oder Untersuchungen von Wahrnehmungs- und Denkvorgängen eingesetzt.

Qualitative Interviews unterscheiden sich auch maßgeblich hinsichtlich des Aspekts der Offenheit. Lamnek (1995) unterscheidet bezüglich dieser Ausprägung drei Varianten:

1. narratives Interview
2. problemzentriertes Interview
3. fokussiertes Interview

Es soll hierbei noch am Rande erwähnt werden, dass in dieser Thematik nicht auf Tiefeninterviews speziell eingegangen wird. Bei dieser Art werden unbewusste, verborgene oder nur schwer erfassbare Motive und Einstellungen untersucht. Hierbei werden psychoanalytische Techniken angewendet.

Ebenso liegen teilnehmende Beobachtungsmethoden, die eher zur qualitativen Methodologie zählen nicht im Blickhorizont des Untersuchungsgegenstands (vgl. Martin/ Wawrinowski 1993, S. 9)

Das narrative Interview bietet maximale Offenheit; es besteht keine Vorannahme bezüglich des Untersuchungsgegenstands, es ist ein offenes Interview (Hron 1994, S. 170). Der Beforschte ist der Maßstab, der Interviewer gibt lediglich das Thema vor bzw. einen Anfangsimpuls. Im weiteren Verlauf übernimmt der Forscher die Rolle des interessierten Zuhörers und hält, falls erforderlich, über nonverbale Gestik und Mimik die Erzählung in Fluss. Durch diese Methode erhofft man sich, Sachverhalte ans Licht zu bringen, die durch standardisierte Interviewverfahren nicht erhoben werden können.

Mehr Einfluss auf das erzählende Element erhält der Forscher durch das problemzentrierte Interview. Dieses kann laut Hopf (1995, S. 178) als Kompromissbildung zwischen leitfadensorientierten und narrativen Gesprächsforen angesehen werden, wobei Hopf den Begriff "problemzentriert" als wenig trennscharf ansieht, weil wohl niemand darauf verzichten möchte, problembezogene Interviews zu führen.

Wenn man nun den Grad der Offenheit bedenkt, so werden diese Formen von qualitativer Sozialforschung in ihrer offensten Form, bei der nicht einmal eine Vorannahme bezüglich des Untersuchungsgegenstands besteht, der Thematik und Intention einer Untersuchung über den Ist-Zustand einer Verkehrserziehung an Förderschulen nicht gerecht werden können, zumal der Schwerpunkt auf der Erfassung von quantitativen Daten liegt. Eine quantitative Erhebung in Interviewform ist in Anbetracht der geplanten Stichzahl vom Zeit- und Sachaufwand in dieser Art nicht durchführbar.

Ein weiterer Vorteil des Fragebogens ist somit, dass durch die Anonymität des Fragebogens weniger „geschönte Antworten“ zu erwarten sind. Diese Gefahr einer „Schönfärberei“ ist beim Einsatz eines Rekorders oder einer Kamera in einem Interview durchaus gegeben. Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern werden ebenso in die Untersuchung einbezogen. Diese erhöhen den Kenntnisbereich des zu untersuchenden Gegenstands und ergänzen die gewonnenen Ergebnisse.

Aufgrund der Vielfältigkeit und der mangelnden Eindeutigkeit diverser Klassifikations-schemata für wissenschaftliche Forschungsarbeiten möchte ich im nächsten Kapitel das Ablaufmodell einer empirischen Sozialforschung vorstellen, bei dem sich beide Paradigmen der quantitativen und qualitativen Sozialforschung integrieren lassen. Dieses Schema dient dazu, sich an einem Leitfaden zu orientieren, damit die Untersuchung in einer logisch geordneten Weise dargestellt werden kann.

5.3 Darstellung eines Ablaufmodells für die empirische Sozialforschung

Mayring (2001) betont, dass auf der Ebene der Forschungslogik ein gemeinsames Ablaufmodell des Forschungsprozesses in einer erweiterten Form für qualitative und quantitative Forschung angemessen sein kann und so zu einer Integration der Forschungsansätze führt. Er merkt weiter dazu an, dass ein einseitiges Schuldenken überwunden werden soll, damit eine besonders in der qualitativen Forschung zentral geforderte gegenstandsadäquate Methodik ermöglicht wird.

Eine weitere Forderung ist, dass Analysestrategien dort einzusetzen sind, wo sie ihre Stärken entfalten können, das bedeutet, nach einer Kombination qualitativer und quantitativer Strategien zu suchen.

Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, auf die „qualitative versus quantitative“ Diskussion, die schon seit ca. 20 Jahren mit Pro und Contra teilweise recht harsch geführt wird, einzugehen. Nach Mayring ist eine klare Abgrenzung der Methoden ohnehin nicht gegeben.

Es ist zweitrangig, ob das Forschungsvorhaben eindeutig nun eher dem Vertiefungsmodell oder dem Triangulationsmodell zuzuordnen ist. Beide Komponenten können in einem gewissen Maße darin enthalten sein.

Mayring tritt für eine verbindende Forschungslogik der beiden Ansätze ein:

*„Eine wirkliche Integration qualitativer und quantitativer Analyse und damit eine Überwindung der oft kritisierten Gegenüberstellung gelingen uns aber nur, wenn wir für beide Forschungstraditionen eine **gemeinsame Forschungslogik** formulieren. Dies wird zunächst dadurch erschwert, dass klassische Methodenhandbücher empirischer Forschung Forderungen stellen wie Hypothesenformulierungen am Anfang oder Verwendung großer – am besten repräsentativer – Stichproben, die von qualitativen Vertretern abgelehnt werden. Die Konsequenz ist dann oft, dass qualitativ orientierte Projektberichte keinem geregelten Ablaufschema folgen.*

In Handbüchern empirischer Sozialforschung (z.B. BORTZ & DÖRING 1995) wird in der Regel der Forschungsprozess idealtypisch in einzelne Schritte zerlegt, wie Fragestellungsformulierung, Stichprobenbeschreibung, Methoden, Ergebnisdarstellung und Diskussion. Hier soll die Hypothese vertreten werden (vgl. MAYRING 1999a), dass man ein solches idealtypisches Forschungsablaufmodell an einigen Punkten erweitern kann, um so auch qualitativen Projekten Platz zu bieten. Eine solche für qualitative und quantitative Analyse gemeinsame Forschungslogik vermag beide auf einem höheren Niveau zu integrieren“ (Mayring 2001, S.6).

Daher sind die für qualitative Untersuchungen notwendigen zirkulären Strategien (vgl. hierzu Witt/ o.J.) durchaus für Fragestellungen und Untersuchungsergebnisse konstitutiv,

bei denen unbekannte, individuell nicht völlig einschätzbare Faktoren im Forschungsfeld auftreten können z.B. bei Interviews von gesellschaftlichen Randgruppen.

Bei der zirkulären Strategie können im Gegensatz zur linearen Strategie durch fortschreitenden Erkenntnisgewinn die Hypothesen verändert bzw. angepasst werden, was wiederum den Fortgang der Arbeit erneut beeinflussen oder modifizieren kann.

Mayring hat ein Forschungsmodell entwickelt, bei dem eine Integration von qualitativer und quantitativer Forschung möglich ist und bei dem Erweiterungen und Alternativen eingebaut, bzw. eine gewisse Flexibilität ermöglicht wird.

Das integrierende Ablaufmodell wird von Mayring (ebd.) wie folgt skizziert:

1. Explikation und Spezifizierung der Fragestellung

Relevanz, Problembezug der Fragestellung,

oder offene Fragestellung

Hypothesen



2. Explikation des Theoriehintergrunds

Stand der Forschung

Vorverständnis

Theorieansatz



3. Empirische Basis

Beschreibung der Stichprobe

des Einzelfalls

Beschreibung des Materials und der Materialauswahl



4. Methodischer Ansatz

Erhebungs-, Aufbereitungs-, Auswertungsverfahren;

oder bei neuen

Instrumenten

Begründung der Verfahren

durch Pilotstudie testen

standardisierte



5. Ergebnisse*Darstellung, Zusammenfassung, Analyse**Rückbezug auf Hypothesen*

bzw. Fragestellung

**6. Schlussfolgerungen***Gütekriterien*

Verallgemeinerbarkeit

Relevanz der Ergebnisse

(worauf ?)

(Mayring, 2001, S. 7)

Anhand dieses Leitfadens soll auch die vorliegende Untersuchung strukturiert werden.

5.4 Rahmenbedingungen und Beschreibung der Untersuchung**5.4.1 Explikation und Spezifikation der Fragestellung**

Der Gegenstand bezüglich der Situation der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung an Förderschulen wird anhand eines Fragebogens untersucht. Ausgangshypothesen, bei denen es darum geht, diese entweder zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, werden nachfolgend diskutiert, da bei jeder Untersuchung immer eine Vermutung oder Annahme mitschwingt. Zunächst werden Arbeitshypothesen aufgestellt, die jedoch offen bleiben für weitere Fragestellungen, die sich aus dem Fortgang der Fragebogenaktion und der daran anschließenden Auswertung ergeben. Somit ist nicht auszuschließen, dass der Fragebogen in Form oder Inhalt ggf. modifiziert werden muss.

Zunächst wird in einem Staatlichen Schulamt Ulm ein Probelauf durchgeführt und ausgewertet. Hierbei können ggf. Veränderungen notwendig sein, die auch durchgeführt werden. Grundlagen der Arbeitshypothesen ergeben sich aus Aussagen in der Fachliteratur (vgl. Kapitel 3), aus eigenen Erfahrungen in der Lehrerbildung, die sich innerhalb eines Schulamtsbezirks ergeben bzw. zusammenstellen lassen. Damit ist eine qualitative Vorstudie nicht nötig, weil genügend Informationen über das erforschte Feld vorliegen.

Ziel dieser Untersuchung ist es, längerfristig eine Verbesserung der Mobilitätserziehung an Schulen zu erzielen. Dazu bedarf es einer Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes. Anhand dieser Bestandsaufnahme, die nicht streng nach einer Methode Daten erhebt, können erforderliche Maßnahmen für Verbesserungen gezielter und effizienter gestaltet werden.

Um bei dieser Datenerhebung keine verfälschenden Tendenzen bei den Lehrerinnen und Lehrern aufkommen zu lassen, erhalten diese keinerlei Informationen über mögliche Arbeitshypothesen, zudem sollten darüber hinausgehende Blickrichtungen und entstehende Diskussionsansätze nicht eingeengt werden. Der Untersuchungsgegenstand soll aber durch die Arbeitshypothesen eine Leitlinie im Sinne einer Vorgabe erhalten.

5.4.2 Erläuterung des ausgewählten Forschungsverfahrens

Nachfolgend möchte ich in einer Zusammenfassung begründen, warum bei der Untersuchung ein Fragebogen verwendet wird:

- Eine Erhebung mit dem Ziel einer **Gesamtbefragung** aller Schulen in Baden-Württemberg kann eher durch ein quantitatives Verfahren durchgeführt werden.
- Ein Ziel der Untersuchung ist es Daten, deren Merkmale und deren Ausprägung darzustellen, auszuwerten und zu interpretieren.
- Daten können nicht in unstrukturierter Form bzw. mit Beobachtung wie bei qualitativen Methoden erworben werden.
- In dieser Untersuchung werden im natürlichen Umfeld gewonnene qualitative Daten ebenso einbezogen. Eine Kategorienbildung kann bei dieser eingeschränkten Zielthematik leicht erfolgen.
- Es wird dabei erwartet, dass die Gütekriterien der klassischen Testtheorie – insbesondere der Objektivität und Reliabilität - besser als mit einem rein qualitativen Verfahren erfüllt werden.
- Wesentliche Informationen über das Forschungsfeld sind bereits vorhanden durch die eigene Erfahrung des Forschers bzw. durch die Befragten; Untersuchungen über die Thematik "Verkehrserziehung" wurden bereits durchgeführt (vgl. Kapitel 2 u. 5). Qualitativ orientierte Voruntersuchungen über ein „unbekanntes Feld“ erweisen sich als nicht notwendig.
- In dieser Untersuchung werden nicht nur nominal-skalierte Daten wie Geschlecht oder Alter erhoben, sondern auch Aussagen von Lehrern, die frei formuliert werden können. Somit erhält diese Untersuchung Elemente einer qualitativen Forschungsmethode. Inwieweit dann von einer Methodentriangulation nach Denzin gesprochen werden kann, ist zweitrangig, denn der Forschungsgegenstand bestimmt die Methode.
- Eine zirkuläre Strategie (Witt) bzw. Modifizierung konnte durch die Erprobung des Fragebogens an Grund- und Hauptschulen beim Staatlichen Schulamt Ulm verwirklicht werden.
- Vorannahmen bezüglich des Untersuchungsgegenstands bestehen in Form von Hypothesen, diese werden mit den Ergebnissen in Beziehung gesetzt. Ein klares Bild der Untersuchungsstruktur existiert, um diese Hypothesen zu bilden und hinreichend angemessene Operationalisierungen vorzunehmen (Manning, 1982).

5.4.3 Die allgemeinen Thesen dieser Untersuchung

1. Die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung spielt an (Förder-) Schulen nur eine untergeordnete Rolle.
2. Unterrichtsinhalte und Methodik in der Verkehrserziehung beschränken sich aus schulischer Sicht überwiegend und lediglich auf die Theorieprüfung der Radfahrausbildung bzw. auf den Drill von Verkehrsregeln.
3. Weiterführende Unterrichtsinhalte bzw. Themen, wie sie in der KMK i.d.F. von 1994 dargestellt wurden, finden nicht oder kaum die entsprechende Umsetzung in Schulunterricht.
4. Eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern findet, abgesehen von der Radfahrprüfung, meistens nicht statt.
5. Lehrerinnen und Lehrer werden während ihrer Ausbildungszeit wenig oder kaum mit Inhalten der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung konfrontiert.
6. Defizite bzw. Mängel bei der Radfahrausbildung und -prüfung sind insbesondere im Bereich der Förderschulen zu erwarten.

Bei diesen Arbeitshypothesen werden bereits unterschiedliche Erklärungsebenen angesprochen, die für die Randständigkeit der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung mitbestimmend oder ursächlich sein können.

Es liegen zudem unterschiedliche Kausalitäten vor, je nachdem, ob mehr interpersonelle oder intrapersonale Faktoren betrachtet werden.

Für einen bestimmten Zustand bzw. Status quo sind meist unterschiedliche Erklärungsebenen erkennbar oder ursächlich, diese sind zwar nicht expressiv verbis im Fragebogen, können aber doch inhaltlich bedeutsam sein.

Solche unterschiedliche Erklärungsebenen sind zum Beispiel:

- **Subjektivität:** personelle Faktoren wie Lebensbiographie, Motivation, Charakter, Vorerfahrung, Einstellungen der Lehrer/innen
- **Schulorganisation:** Angebot von Projekten, außerschulischen Angeboten, Zusammenarbeit mit anderen Partnern, Polizei, Vereine oder Firmen
- **Pädagogische Professionalität** der Lehrer/innen: Unterschiedliche Handlungsrepertoires und Methodenkompetenz in der Lehrerarbeit (vgl. hierzu Bauer u. a., 1996)
- **Kompetenz:** fachliches Grundlagenwissen und Verstehenskompetenz
- **Berufliche Ausbildung:** Schwerpunkte in der Aus- und Weiterbildung, eventuelle bestehende oder auch fehlende Möglichkeiten zum Erwerb von Basisqualifikationen im Bereich der Verkehrs- und Mobilitätserziehung.

Viele unterschiedliche Ursachen für eine unzureichend stattfindende Verkehrs- und Mobilitätserziehung sind also denkbar. Diese Erklärungsebenen stehen in einer Beziehung zueinander bzw. können Folgewirkungen untereinander auslösen. Ziel dieser Untersuchung ist es, darüber Informationen zu erhalten. Diese Aspekte werden ebenso bei der Erstellung des Fragebogens inhaltlich berücksichtigt.

5.5 Explikation des Theoriehintergrunds bzw. Stand der Forschung

Im folgenden Kapitel sollen einige Forschungserhebungen in der Vergangenheit und Gegenwart zu dieser Thematik vorgestellt werden. Es wird dabei nicht der Anspruch erhoben, eine chronologisch vollständige Darstellung aller Forschungen zu dieser Thematik zu referieren.

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Dissertation genügen jeweils zwei Untersuchungen um die Entwicklung der Verkehrserziehung in einem Zeitraum von ca. 30 Jahren zu skizzieren.

Auch im Ausland gab es viele Untersuchungen über die Einstellungen der Lehrer zur Verkehrserziehung, verwiesen sei dabei auf Colborne (1970), Michalik (1971) in Österreich bzw. Farrell (England) oder Denby (USA). Die beiden letzten Untersuchungen wurden von Böcher (1982 und 1983) veröffentlicht. In ihren Ergebnissen ähneln sie auffällig den durchgeführten Untersuchungen in Deutschland, sowohl bezüglich des Stellenwerts bzw. des Ansehen der Verkehrserziehung in der Schule als auch der Ausbildungssituation der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Verkehrserziehung.

5.5.1 Die Untersuchung der Fernuniversität Hagen im November 1980

Diese Untersuchung, die in Form einer schriftlichen Befragung von der Fernuniversität Hagen im November 1980 durchgeführt worden war, erforschte den Stand der Verkehrser-

ziehung im Rahmen der Lehrerausbildung an Hochschulen und Bezirksseminaren. Daur stellte nach den Empfehlungen der KMK vom Sommer 1972 folgende Forderungen auf:

„An den Hochschulen sollte deshalb die Möglichkeiten geboten werden, sich in Theorie und Praxis mit verkehrspädagogischen Problemen auseinanderzusetzen, didaktische Studien zu betreiben und an der Entwicklung von Unterrichtsmethoden mitzuarbeiten, die den Verkehr zum Gegenstand haben“ (Daur 1972, S.33).

Bange (1981, S. 33 ff.) zufolge erhielten siebzig Universitäten bzw. Pädagogische Hochschulen und 130 Studienseminare aller Schulstufen und Schularten denselben Fragebogen zugesandt mit der Bitte um genaue Angaben von Namen der Dozenten für Verkehrserziehung und deren Themen bezüglich ihrer Lehr- und Ausbildungsveranstaltungen in den letzten drei Semestern. Bange bemängelt, dass die Quantität der Lehrerangebote in Verkehrserziehung an den Hochschulen nach wie vor unzureichend sei. Häufig sind Dozenten lediglich als Lehrbeauftragte für Verkehrserziehung tätig. Sie (ebd.) zieht aus der Studie im Bereich der **Hochschulen** folgende Schlussfolgerung:

„(...) die Erfahrung zeigt, dass häufig Lehrveranstaltungen auf dem Sektor Verkehrserziehung nur aus persönlichem Engagement eines Dozenten zustande kommen. Nicht unwichtig dürfte der Hinweis sein, dass ein Großteil der Dozenten nur einen verhältnismäßig geringen Teil ihrer Arbeitszeit für Unterrichtstätigkeit in Verkehrserziehung aufwenden (...) Eine kontinuierliche Lehrtätigkeit im Sinne einer qualifizierten, wissenschaftlich fundierten Tätigkeit ist aus den genannten Gründen nicht gewährleistet (...)“ (Bange 1981, S.34 ff.).

Zur Ausbildungssituation an den **Seminaren**:

„Fest steht aber, dass ein verkehrserzieherisches Studienangebot an den Seminaren faktisch nicht vorhanden ist oder nur vereinzelt beobachtbar ist“ (ebd., S.36).

Die Rücklaufquote der Befragung betrug dabei 50 %. Im Vergleich zu anderen Bundesländern schnitt das Land Baden-Württemberg relativ gut ab; so wurden bei vier Pädagogischen Hochschulen 15 Lehrveranstaltungen innerhalb von drei Semestern angeboten (WS 79/ 80 bis WS 80/ 81). In sechs anderen Bundesländern wurde im Bereich der Verkehrserziehung der Umfrage zufolge überhaupt nichts angeboten.

Bei den Studienseminaren war der Rücklauf noch geringer (26,1 %); im ganzen Bundesgebiet (ohne ehemalige DDR) wurden nur von 6,1 % der Befragten positive Antworten gegeben. Bange fasst die Situation in der Ausbildung anhand der Ergebnisse dieser Untersuchung nochmals zusammen:

„Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass objektiv gesehen ein Student bzw. Lehramtsanwärter (...) immer noch nicht die Möglichkeit hat, sich auf dem Sektor der Verkehrserziehung umfassend zu bilden und zu qualifizieren, obwohl der quantitative hohe Bedarf an gut ausgebildeten Lehrern in Sachen Verkehrserziehung von keiner Seite bestritten wird. So schätzen auch Lehrer in einer Einstellungsuntersuchung einer Projektgruppe der Fernuniversität Hagen (Eubel, Wirthmann 1980) den Bedarf an Verkehrserziehung hoch ein, stellen aber gleichzeitig fest, dass faktisch sehr wenig getan wird. Nach wie vor liegt die spezielle Qualifikation des einzelnen Lehrers für Verkehrserziehung im autodidaktischen Bereich“ (Bange 1981, S. 37 ff.).

Wesentliches hatte sich in diesem Zeitraum seit der Empfehlung der KMK von 1972 bis zum Jahre 1981 also nicht verändert. Die Zahl der Dozenten stieg insgesamt von 25 auf 31. Dies wurde außerdem in einer Untersuchung deutlich, die von Bärenz u. a. (1976) im Auftrag der BAST durchgeführt wurde mit dem Ziel Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Verkehrserziehung an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu untersuchen.

5.5.2 Die Untersuchungen der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt 1980 und 2004)

Wichtige Arbeits- und Forschungsergebnisse werden von der Bundesanstalt für Straßenwesen veröffentlicht bzw. in Auftrag gegeben. Eine weitere Studie über die Umsetzung der KMK-Empfehlung von 1972 in den Schulen gab es bereits vor ca. 25 Jahren (vgl. hierzu Kapitel 2).

Laut Neumann-Opitz (2004, S.4 ff.) wurde von der BASt eine erste empirische Untersuchung mit dem Ziel in Auftrag gegeben, eine Darstellung darüber zu liefern, was auf dem Gebiet der Verkehrserziehung tatsächlich geschieht bzw. welche von den Zielvorstellungen tatsächlich realisiert werden. Diese Verkehrserziehung wurde aus der Sicht der befragten Lehrer beschrieben und die Ergebnisse 1980 veröffentlicht.

Die erste KMK-Empfehlung existierte bereits acht Jahre, als die Studie veröffentlicht wurde. Neumann-Opitz äußert sich wie folgt:

„Es zeigte sich, verkürzt formuliert, dass die Vorstellungen der Kultusministerien nur sehr bedingt Eingang in die alltägliche Unterrichtspraxis der Lehrer gefunden hatten“ (ebd., S.4).

Die im März 2004 gedruckte Veröffentlichung (Bericht Mensch und Sicherheit Heft M 157 mit CD zum Forschungsprojekt 82.172/ 2003) enthält eine 72-seitige Darstellung samt Literaturangaben; es werden dabei auch Vergleiche mit der Untersuchung von 1980 gezogen.

Ziel der Untersuchung war eine Erhebung bei Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen zur Situation der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe der Schulen der BRD. Außerdem wurden vorliegende Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Fort- bzw. Weiterbildungsangebote für Lehrer/innen analysiert.

Somit lässt sich die Situation der Verkehrserziehung bzw. deren Entwicklung in einem Zeitraum von ca. 24 Jahren nachvollziehen.

Für die Untersuchung von Schülern, Lehrern und Schulleitern wurde eine Stichprobe von 3 % der Sekundarstufen von allgemeinbildenden Schulen sowie der berufsbildenden Schulen angestrebt.

Im Kapitel 3.3 (S. 17 ff.) wird über unerwartete Schwierigkeiten berichtet, die zu erheblichen Verzögerungen in der Erhebungsphase und hohen Mehrkosten führten.

Die Genehmigung dauerte je nach Bundesland bis zu 28 Wochen.

Die Rückmeldungen von Schulen, ob sie nun teilnahmen oder nicht, stellte sich als eine sehr langwierige Phase dar. Die Zahl der Schulen musste mehr als verdoppelt werden, um wenigstens eine ausreichende Anzahl von Schulen für die Mitarbeit zu gewinnen. Nach einer sechswöchigen Feldphase musste deshalb eine zweite, ergänzende Zufallsstichprobe gezogen werden. Insgesamt hatte sich nicht einmal ein Sechstel bereit erklärt, an der Erhebung teilzunehmen. Die am häufigsten genannten Gründe (vgl. S. 22 ff.) für eine Nichtteilnahme waren hierbei folgende (verkürzt dargestellt):

- Ungünstiger Zeitpunkt (Prüfungen/ Praktika), bevorstehende Ferien,
- Belastung durch andere Befragungen z.B. Pisa-Studie,
- fehlendes Personal,
- Personalsituation in den neuen Bundesländern, Schulschließungen und Versetzung (fehlende Motivation),
- Schulleiter erklärten, dass in der Sekundarstufe II und an Gymnasien keine Verkehrserziehung stattfindet, deshalb keine Befragung notwendig sei.

Die Ergebnisse der Erhebung werden im Rahmen dieser Arbeit verkürzt wiedergegeben, um vergleichende Aussagen mit der geplanten Untersuchung an Förderschulen zu ermöglichen. Hierbei beschränke ich mich aber auf eine Zusammenfassung. Die Kurzfassung des Berichts der BAST ist authentisch und gibt die wesentlichen Fakten wieder, deshalb wird diese Zusammenfassung hierfür ungekürzt übernommen:

„Die Erhebung hat gezeigt, dass die Verkehrserziehung in der BRD sehr unterschiedlich ist. Folgende äußere Einflussfaktoren wurden festgestellt: die Schulart, die Jahrgangsstufe, die Größe der Schule und die Bevölkerungsdichte. So ist die Situation der Verkehrserziehung an Hauptschulen, in der Jahrgangsstufe 9, an kleineren Schulen in ländlichen Gegenden wesentlich günstiger als in anderen Schulen. Verkehrserziehung spielt im Denken vieler Lehrkräfte keine wesentliche Rolle, sie sollte Experten vorbehalten sein (Polizei usw.). Insbesondere ist das mangelnde Interesse von Lehrkräften der Sekundarstufe II nicht zu übersehen“ (BAST 2004, S.3).

Im Vergleich der Erhebung von 1980 und 2002 wurde festgestellt, dass

- wenige Fortschritte in der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe erreicht worden sind, von einer verbesserten Ausstattung der Schule abgesehen,
- in der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe herkömmliche Unterrichtsmethoden überwiegen. Sie finden meist im Klassenraum statt, seltener im Verkehrsraum selbst,
- die Schülerinnen und Schüler gravierende Mängel im Wissenstest über Verkehrskennnisse zeigten,
- die Einordnung verkehrserzieherischer Themen in die Lehrpläne in den Bundesländern sehr unterschiedlich, in einigen Verkehrserziehung in den Schulgesetzen verankert ist,
- angebotene zentrale Fortbildungsveranstaltungen meist den Dezernent/innen der Schulämter und Führungskräften an den Schulen gelten. Sie dienen der spezifischen Fortbildung des Lehrpersonals für Verkehrserziehung, oft in Kooperation mit externen Anbietern.

Ein paar Informationen zur Struktur der Lehrerfortbildung für die Verkehrserziehung möchte ich an dieser an dieser Stelle einfügen:

- Die Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg ist eine Aufgabe des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht; die Verkehrserziehung wird durch einen Verkehrserziehungsbeauftragten koordiniert.
- Laut Verwaltungsvorschrift vom 23.07.1996 hat jede Schule (allen Schulformen) einen Beauftragten für Verkehrserziehung zu benennen.
- Für die Verkehrserziehungsbeauftragten werden jährlich regionale Fortbildungen durch die VE-Beauftragten der Staatlichen Schulämter bzw. durch Oberschulamts-Fachberater der Gymnasien und der beruflichen Schulen angeboten.
- Unterstützt wird die schulische Verkehrserziehung durch das Institut für Verkehr und Umwelt (IVU).

Eine Forschungsarbeit zur schulischen Verkehrserziehung sollte deshalb diesen Aspekt der Lehrerfortbildung im Blickpunkt haben.

Der Anhang Nr. 5 des Originalberichts (CD) verzeichnet für Baden-Württemberg von den Grundschulen zur Sekundarstufe II und den beruflichen Schulen ein abnehmendes Interesse der Lehrer an Verkehrserziehung.

Obwohl bei der Untersuchung der BAST keine Sonderschulen berücksichtigt wurden, sind Vergleiche möglich. Die Ergebnisse der Untersuchung werden hier zusammenfassend dargestellt:

- Die Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben im Unterricht wird nicht als gleichermaßen bedeutend angesehen wie andere lebensweltbezogene Themen. So steht Verkehrserziehung in der Rangfolge der neun ausgeführten Erziehungsaufgaben erst an vorletzter Stelle (S. 30).
- Der Verkehrserziehung wird immer noch vorrangig die Vermittlung von Regeln und Vorschriften des Straßenverkehrs zugeschrieben (ebd.).
- Bezogen auf die Gesamtstichprobe ergeben sich große Differenzen zwischen der Bewertung der Bedeutung verkehrserzieherischer Aufgaben und der Realität ihrer schulischen Umsetzung. Der Großteil der aufgeführten Aufgaben wird von den Lehrerinnen und Lehrern **mehrheitlich** als **sehr wichtig** angesehen. Dagegen fallen die Meinungen über die Erfüllung dieser Aufgaben in der schulischen Praxis eher skeptisch aus (S. 31).
- Nur wenige der befragten Lehrerinnen und Lehrer haben im letzten bzw. laufenden Schuljahr verkehrserzieherische Themen unterrichtet. Gerade jeder **Zehnte** gibt an, dies intensiv oder häufig getan zu haben. Knapp die Hälfte erklärt, Verkehrserziehung gar nicht in den Unterricht integriert zu haben und dies auch nicht im laufenden Schuljahr übernehmen zu wollen.
- Haben Lehrkräfte im vorausgegangenen und laufenden Schuljahr Verkehrserziehung nie in den Unterricht integriert, haben sie eine deutlich negativere Meinung über die Erfüllung verkehrserzieherischer Aufgaben durch die Schule.
- Die Nutzung von Filmen/Videos und Spielen wird zur Unterstützung von Themen der Verkehrserziehung innerhalb des Fachunterrichts von den meisten Lehrerinnen und Lehrern für sehr gut geeignet bzw. als gut geeignet gehalten (S. 37).
- Verkehrserzieherische Themen werden vorwiegend im traditionellen Fachunterricht behandelt, oft in Form von Diskussionen. Ca. ein Viertel der Lehrer/innen nutzt für Verkehrserziehung Formen des fächerübergreifenden Unterrichts. Dies bedeutet, dass Aktionen wie Projekttag bzw. -wochen sowie „Ausflüge“, Erkundung, Beobachtung oder Expertenbefragungen seltener genutzt werden (S. 38 ff.). Insgesamt unterhalten Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Verkehrserziehung wenig Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen (S. 67, vgl. Tabelle 61).
- Es muss festgestellt werden, dass vielen Lehrer/innen die einzelnen Unterrichtsmittel für die Verkehrserziehung nicht zur Verfügung stehen. Besonders Fachliteratur über Verkehrserziehung (36,7 %) und Verkehrsspiele (46,6 %) sind in vielen Schulen nicht vorhanden. Selbst wenn die verschiedenen Unterrichtsmittel zur Verfügung stehen, werden sie von vielen Lehrer/innen nicht immer für eine ausführliche Veranschaulichung genutzt.
- Die Unterrichtsmittel, die vermehrt in den Unterricht eingebracht werden, sind Filme bzw. Videos, Bildtafelmaterial, Modelle oder Folien und Schreibarbeitshefte, Arbeitsblätter bzw. Testbögen.
- Nur ein **geringer Anteil** der befragten Lehrer/innen hat in den letzten drei Jahren an einer verkehrspädagogischen Weiterbildung teilgenommen, insgesamt **nur 6.5 %** (darunter am häufigsten Lehrer/innen aus Hauptschulen 12,7 %/ S. 40 ff.).
- Zwei Drittel der befragten Lehrkräfte bescheinigten den Schüler/innen ein eher geringes Interesse an Verkehrserziehung. Diese relativ negative Sicht zeigt sich insbesondere bei Schüler/innen, die dem Kontra - Persönlichkeitstyp (s. Kap. 4.3.5) zugeordnet wurden (S. 45 ff.).
- Die Kenntnisse der Schüler/innen über soziale Aspekte sowie Umweltaspekte sind oft mangelhaft (S. 48).

- Bezüglich des Vergleichs zur Situation der Verkehrserziehung zwischen 1980 und 2002 kann festgestellt werden, dass insgesamt wenig Fortschritte in der Verkehrserziehung an den Schulen der Sekundarstufen I und II erreicht worden sind, von der veränderten Ausstattung und der guten Situation an den Hauptschulen einmal abgesehen.

5.5.3 Lehrerbefragung: Mobilitätserziehung in der Schule im Rahmen des Projekts "Regionale Mobilität Rhein-Neckar"

Im Wintersemester 2000/01 wurde von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Siller/Leßmann/ Hermann 2002) eine Lehrerbefragung durchgeführt, in die ausgewählte Schulen, die im Einzugsgebiet des Verkehrsverbundes Rhein-Neckar liegen, einbezogen wurden. Diese Untersuchung diente dazu, den aktuellen Stand der Mobilitätserziehung in dieser Region zu erfassen, um daraus strategische und operative Konsequenzen für das weitere Vorgehen zu ermitteln.

Diese Befragung wurde auf der Basis einer freiwilligen und anonymen Umfrage von 115 Schulen (Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, Gymnasien) im Einzugsgebiet des Verkehrsbundes Rhein-Neckar durchgeführt. Im Bundesland Baden-Württemberg wurden an drei Sonderschulen Fragebögen verteilt, im Bundesland Hessen an eine und in Rheinland-Pfalz an drei Sonderschulen. Mit dieser Stichprobenanzahl können natürlich keine repräsentativen Ergebnisse im Bereich der Sonderschulen dargestellt werden, aber es lassen sich zumindest Hypothesen entwickeln, die immer als Ausgangspunkt bzw. Fragestellungen für Forschung anzusehen sind.

Von den 115 ausgewählten Schulen beteiligten sich nach Aussage des Kurzberichts 81 an der Lehrerbefragung, von denen 76 in die Auswertung einfließen konnten. Mit einem Rücklauf von 77 Schulen wäre die Repräsentativität erreicht worden. Von 578 befragten Lehrer/-innen schickten 260 ihren Fragebogen zurück. Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug in den verschiedenen Schularten z.B. bei den Grund-, Haupt- und Sonderschulen zwischen 68-71 %, bei den Gymnasien 60 %, bei den Realschulen 50 %.

Obwohl alle Dienststellen die Befragung unterstützten, kam nur von wenigen Schulen die volle Anzahl der Fragebögen zurück. Als Absagegründe wurde bei einer telefonischen Nachfrage insbesondere schulorganisatorische Überlastung der Lehrer/-innen und vereinzelt Desinteresse an der Thematik genannt.

Im Kurzbericht von Siller u. a. wird für den Bereich der Sonderschule folgende Tendenz ersichtlich:

*„In den Sonderschulen überrascht der Wert von 40 % der Lehrer/-innen, **die keine Verkehrsthemen im Unterricht behandeln** und besonders der geringe Inhalt von ÖPNV-Inhalten. Gerade für Sonderschüler/-innen ist eine **selbständige Mobilität Voraussetzung für ihre Teilnahme am öffentlichen Leben. Viele Integrationsmöglichkeiten in die Ausbildungs-, Arbeits- und Freizeitwelt bleiben Ihnen ohne diese selbständige Mobilität verschlossen.** Die Bedeutung dieses Themas scheint den Lehrern der Sonderschule bewusst zu sein. Die Kategorie „Busse und Bahnen als Verkehrsmittel nutzen können“ liegt bei der Frage nach den von den Lehrer/-innen als wichtig erachtenden Verkehrsthemen gleichauf mit der Spitzengruppe der Verkehrssicherheitskategorien. Die Umsetzung in die Praxis fehlt jedoch“ (Siller u.a. 2003, S.10).*

Folgende weitere Tendenzen in der Verkehrserziehung aus dieser Untersuchung werden hier kurz zusammengefasst:

- Die **Sicherheitserziehung** steht bei allen weiterführenden Schulen, ebenso wie in den Grundschulen, im Vordergrund (mit 65-89 %), Inhalte wie Verkehrsregeln, Verhalten als Fußgänger und die Erziehung für Radfahrer dominieren dabei.

- **Sachtexte und Arbeitsblätter** gehören zu den bevorzugten Unterrichtsmaterialien: fast alle Sachtexte stammen aus Schulbüchern, Materialien der Polizei nehmen als Fremdmaterial eine überragende Stellung ein.
- In den Grundschulen werden Projekte z.B. Fahrradparcours (81 %) und Lerngänge in die Schulumgebung als wichtig angesehen.
- In den weiterführenden Schulen werden Projekte und Lerngänge weniger eingesetzt (HS 41 % Projekte/ 40 % Lehrgänge; RS jeweils 30 %/ 36 %; GYM 24 %/ 16 %; **SO 66 %/ 53 %**). Klassenübergreifende Projekte werden an Grund- und weiterführenden Schulen selten durchgeführt.
- In der Grundschule ist der Anteil der zu Fuß kommenden Kinder am höchsten, dicht gefolgt vom „Eltern-Taxi“! Busse und Bahnen liegen noch vor dem Fahrrad bei den Schülern und an der dritten Stelle nach Auto und Fahrrad bei der Verkehrsmittelwahl der Grundschullehrer/innen.
- Bei den weiterführenden Schulen ist der ÖPNV der Spitzenreiter bei der Verkehrsmittelwahl der Schüler/innen. Das Fahrrad gewinnt an Bedeutung, liegt nur bei den Gymnasien vor dem zu Fuß gehen; das „Eltern-Taxi“ wird weiterhin gern in Anspruch genommen und liegt auf Platz vier.
- Das Auto ist bei den Lehrer/innen auf Grund der schlechten Verbindungen und dem erhöhtem Zeitaufwand bei der Nutzung des ÖPNV mit Abstand das Verkehrsmittel Nummer eins.
- Als Schwerpunkt der Verkehrsprobleme an den Schulen werden Parkplatzmangel, stark befahrene Straßen vor der Schule, Geschwindigkeitsüberschreitungen sowie unzureichende Radwegenetze genannt.
- Die Unterrichtsmaterialien des VRN (Verkehrsverbund Rhein-Neckar) werden wegen des zu hohen Schwierigkeitsgrads wenig eingesetzt; oft fehlt die Zeit für das Thema ÖPNV, weil die Hauptinhalte Fußgänger/ Radfahrer zu viel Zeit in Anspruch nehmen.
- Verkehrssicherheitsthemen werden in allen Schularten als besonders wichtig erachtet. In der Grundschule werden als weitere Ziele Umweltaspekte, Sinnesschulung und Schulung der Bewegungskoordination genannt.
- Bei den weiterführenden Schulen werden die Umweltaspekte des Verkehrs und die Nutzung des ÖPNV häufiger als in der Grundschule genannt.
- In den Grundschulen sind Lehrer/innen an Unterrichtsbausteinen und Projekten zur Mobilitätserziehung sehr interessiert (71 % bzw. 66 %).
- Bei den weiterführenden Schulen lässt das Interesse an Unterrichtsbausteinen und Projekten zwar nach, ist aber noch erfreulich hoch. 18 % der Lehrer bekunden einen Bedarf an Informationsveranstaltungen zum Thema Mobilität.
- Wünsche von Lehrern in der Grundschule sind insbesondere weniger „Eltern-Taxis“ und mehr Zeit für den Mobilitätserziehungsunterricht.

Die Untersuchungen zeigen eindeutige Tendenzen auf. Allein die Probleme bei den Rückläufen untermauern indirekt die Randständigkeit der Verkehrserziehung. Die Förderschulen werden meist nicht erfasst oder nur in einer kleinen Stichprobe wie in der Untersuchung von Siller (PH Heidelberg). Der Schwerpunkt liegt hierbei beim Thema ÖPNV (Öffentlicher Personennahverkehr).

Im nachfolgenden Kapitel möchte ich wichtige Angaben und Details zur durchgeführten Untersuchung und deren Ablauf darstellen.

5.6 Beschreibung der Stichprobe dieser Untersuchung

Die Untersuchung erfasst sämtliche 283 Förderschulen in Baden-Württemberg, d.h. der Fragebogen wird an alle Förderschulen verschickt. Somit kann bei der Annahme üblicher Rücklaufquoten von einer großen Repräsentativität der Untersuchung ausgegangen werden.

Insbesondere wird da vermieden, wie es bei einer Gelegenheits- oder Zufallsstichprobe der Fall sein kann, die Merkmalsträger zu eng oder willkürlich zu erfassen, wodurch eine falsche Heterogenität der Merkmalsausprägungen entstünde. Somit werden Stichprobenfehler vermieden.

Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass bei der Betrachtung der Rücklaufquote weitere Interpretationen und Schlussfolgerungen möglich sind.

Vom Schulamt Ulm, das vor der Verwaltungsreform auch den Alb-Donau-Kreis umfasste, liegen neben den Förderschulen weitere Datenerhebungen vor. Zusätzlich wurden noch 96 Grund- und Hauptschulen erfasst (Gesamterhebung). Somit lassen sich Vergleiche anstellen, die zeigen ob sich die Situation in einer anderen Schulart ähnlich darstellt. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Repräsentativität und Aussagekraft der Untersuchung erhöht wird.

5.7 Beschreibung des Materials und der Materialauswahl

Empirisch handelt es bei dieser Erhebung in erster Linie um ein quantitatives Verfahren, das jedoch im zweiten Teil (Lehrerfragebogen) der Fragebogenuntersuchung auch qualitativ orientierte Daten erfasst. Dies wird durch unstrukturierte Frageweisen bzw. -typen ermöglicht.

Folgende Fragetypen werden verwendet:

- Fragen mit zwei Antwortalternativen ohne Rangordnung (Nominalskala).
- Fragen mit mehreren Antwortalternativen und vorgegebener Rangordnung (Ordinalskala).
- Fragen mit mehreren Antwortalternativen und Mehrfachnennungen (Nominalskala).
- Offene Fragen mit und ohne vorgeschaltete Frage.

Filterfragen finden hierbei keine Verwendung, da der Personenkreis schon im Vorfeld eingegrenzt ist und zwar auf die Berufsgruppe der Sonderschullehrer, die zudem alle in der Verkehrserziehung tätig sind. Für die Antwortkategorien wären ebenso mehrere Alternativen denkbar. Items mit Antwortvorgaben (Likert-Skalen) erfordern einen hohen Kenntnisstand über das zu skalierende Konstrukt (vgl. hierzu Abel u.a. 1998, S. 44 ff.). Da hierbei zu wenige Kenntnisse über den Personenkreis vorliegen, wird bei diesem Fragebogen darauf verzichtet.

Bei manchen Fragestellungen wären statt Ordinalskalen auch Intervallskalen möglich. Vorteile wären hierbei, dass Mittel- und Streuwerte berechnet werden könnten.

Die vielen Festlegungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der befragten Personen bei einer Intervallskala erweist sich bei bestimmten Themen als Handicap, da diese Skala sehr differenzierte Antwortmöglichkeiten anbietet, die dem Fragemodus nicht immer gerecht werden.

Der Antwortmodus der Ordinalskala mit der Festlegung auf die sechs Schulnoten ist den Lehrern sehr vertraut und bietet zudem ein einheitliches Layout hinsichtlich der optischen Präsentation. Hierbei kann allerdings kein arithmetisches Mittel, sondern nur der Median berechnet werden.

Es gibt in der Fachliteratur eine Anzahl von Empfehlungen, z.B.:

- Der Fragebogen sollte nicht zu umfangreich sein.
- Es sollten keine Suggestivfragen Verwendung finden.
- Fragen sollten klar, präzise und kurz formuliert sein.

Diese drei sicherlich nicht einzigen Kriterien erachte ich als überaus wichtig. Die Überschaubarkeit dieses Fragebogens ist durch die Beschränkung auf sechs Fragenkomplexe gegeben, die Fragenthematik wurde noch thematisch untergliedert, so dass neun Fragen mit Antwortvorgaben anzukreuzen sind. Verwendet werden aber auch Fragen, die offenen Charakter aufweisen. Abel u.a. (1998, S. 57) finden offene Fragen aus mehreren Gründen problematisch, denn

- die Befragten haben Probleme, ihre Antwort zu formulieren,
- es ist ihnen lästig, diese aufzuschreiben,
- bei Interviews ist das Mitschreiben oft schwierig, so dass nicht alles erfasst werden kann,
- beim Mitlaufen eines Tonbands gibt es wiederum Antwortverweigerungen, weil dies einigen Personen unangenehm ist,
- aus Antworten müssen wenige Merkmalsausprägungen herausgearbeitet werden, die die gegebenen Antworten hinreichend beschreiben. (⁴vgl. Grounded Theory!),
- die Erstellung geeigneter Merkmalsgruppen wird so von der Konstruktion des Befragungsinstruments in der Durchführungsphase auf die Analysephase verlagert.

Obwohl offene Fragen aus mehreren Gründen problematisch sein können, werden sie in dieser Untersuchung verwendet. Für die Gewinnung von Informationen kann auf diese Frageart deshalb nicht verzichtet werden, da nicht alle zu erforschenden Inhalte in Antwortvorgaben zu erfassen sind. Zudem sollen die Befragten nicht nur als „Ankreuzer“ von vorformulierten Skalen oder Items in eine eher passive Rolle gedrängt werden, sondern auch die Möglichkeit haben, eigene Äußerungen mitzuteilen, Inhalte zu ergänzen, Meinungen und Vorschläge zu äußern.

Die Untersuchung spricht speziell diejenigen Lehrer an, die in der Verkehrserziehung tätig sind. So kann in dieser Zielgruppe von einer Expertenbefragung ausgegangen werden. Vorschläge können, müssen aber nicht schriftlich fixiert werden. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass unbeantwortet gebliebene Fragen* keine gravierenden Auswirkungen auf den Fortgang, die Analyse oder die Interpretation der Daten haben. Somit wird vermieden, dass durch eine Antwortverweigerung das Befragungsinstrument wertlos wird.

Filterfragen werden nicht verwendet, weil diese eine Analyse erschweren würde. Deshalb stellen offene Fragen bei der Konzeption dieses Fragebogens und der Erarbeitung der eingegrenzten Thematik und Zielgruppe kein größeres Hindernis dar.

Bei den offenen Fragen wird meist eine Frage mit Antwortvorgabe vorgegeben. Auf diese Weise werden nach Abel/ Möller/ Treumann (1998, S. 57) die Probleme mit Antwortverweigerungen umgangen, so dass zumindest eine minimale Information zu erhalten ist. Auch wenn die Auswertung von offenen Fragen recht aufwendig ist, da praktisch jeder Befragte seine Antwort anders formuliert, lässt sich dies bei dem Untersuchungsgegenstand der Verkehrserziehung an Förderschulen leichter auswerten, da das Thema inhaltlich eingegrenzt ist.

*Bei bestimmten Fragen wird die Kategorie „weiß nicht“ zugelassen, da eventuell ein Nichtwissen der Befragten vorliegen kann bzw. auf Meinungslosigkeit zu achten ist.

⁴ Anfang der 60er Jahre von A. Strauss (Chicago) und B. Glaser (Columbia) entwickelter Forschungsstil. Dieser wurde von ihnen hauptsächlich in medizinischen Studien benutzt.

5.8 Zur inhaltlichen Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen orientiert sich an den Verwaltungsvorschriften des Kultusministeriums, nach denen die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung in der Schule umgesetzt werden soll. An jeder Schule gibt es eine(n) zuständige(n) Lehrer/in, eine(n) Beauftragte(n) für Verkehrserziehung, deren/ dessen Aufgabe die Umsetzung der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist. Daneben gibt es Klassenlehrer/innen, die Verkehrserziehung unterrichten. Dies kann unter Umständen ebenso eine Beauftragte bzw. ein Beauftragter für Verkehrserziehung sein, dennoch sind es unterschiedliche Ansprechpartner. Der Fragebogen zur Datenerhebung ist deshalb in zwei Teile gegliedert und enthält unterschiedliche Fragestellungen.

Im Interesse einer höheren Akzeptanz ist der Fragebogen übersichtlich und kompakt gehalten. Es sind maximal drei Seiten zu bearbeiten, die durch den Ankreuzmodus in kurzer Zeit zu bearbeiten sind.

Wichtige Zusatzdaten sind immer Altersangaben und diese werden in Intervallen eines Jahrzehnts erhoben. Eine Ausnahme bildet die Gruppe der 60-65 jährigen. Es lässt sich dadurch feststellen, ob eine eventuell verbesserte Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer für Verkehrserziehung mit Verbesserungen in den Ausbildungsphasen zusammenhängt. Hierbei kann z.B. die Altersgruppe der 20 - 30 jährigen Lehrer/innen mit der 50 - 60 jährigen Altersgruppe verglichen werden.

Interessant ist eine Datenerhebung darüber, ob es in der Umsetzung der Verkehrserziehung geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Diese Daten über Alter und Geschlecht werden zugleich am Anfang der jeweiligen Fragebögen erhoben.

Schlag (1981, S. 106) stellt fest, dass Verkehrserziehungslehrer im Vergleich zur gesamten Lehrerpapulation häufig männlichen Geschlechts sind bzw. ein höheres durchschnittliches Dienstalter haben. Es kann bei dieser Untersuchung herausgefunden werden, ob sich diese statistische Situation auch heute noch so darstellt. Dies kann sich Schulart bezogen durchaus anders darstellen.

5.8.1 Fragebogen Teil 1 für Beauftragte für Verkehrserziehung

Die Beauftragten für Verkehrserziehung können als Ansprechpartner der jeweiligen Schule am ehesten über die Rolle bzw. Stellenwert der Verkehrserziehung an ihrer Schule Aussagen treffen. Sie kennen in der Regel die Motivations- und Interessenslagen ihrer Kollegen, die sich aus deren Mitteilungen und Äußerungen feststellen lässt.

Die Feststellung der Qualifikation kann nicht immer mit letzter Sicherheit bestimmt werden, aber eine grobe Einschätzung ist durchaus möglich. Den Beauftragten muss jedoch die Option zuerkannt werden, diese Frage nach der Qualifikation nicht beantworten zu können oder zu wollen. Die Fragen Nummer zwei und drei erhalten bezüglich der Motivation bzw. Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer im Antwortmodus die mögliche Antwortkategorie des Nichtwissens bzw. der Meinungslosigkeit.

Beauftragte für Verkehrserziehung sind Ansprechpartner und kennen in der Regel auch den Zeitrahmen an ihrer Schule, in der die Verkehrserziehung stattfindet. Es genügt dabei, wenn diese Zeitangaben in zusammengefasster Form für die Unter-, Mittel- und Oberstufe angegeben werden. Verkehrserziehung findet in gewissen Wochenintervallen zeitweise gehäuft und in anderen Wochenabschnitten überhaupt nicht statt. Daher erscheint es sinnvoll, Fragen nach dem Umfang der Verkehrserziehung auf die Dauer eines Jahres zu beziehen. Die Beantwortung der Fragen ist damit leichter möglich und es muss nicht umgerechnet werden, wie groß die Zahl der aufgewendeten Wochenstunden ist. Hierbei wären eher fehlerhafte Angaben zu erwarten. Die abschließende Frage bezieht sich auf die Mobili-

tätserziehung (vgl. KMK 1994). Sollte es sich hierbei zeigen, dass die/ der Beauftragte für Verkehrserziehung diesen Begriff nicht kennt, so kann vermutet werden, dass eine erforderliche Qualifizierungsmöglichkeit nicht stattgefunden hat.

5.8.2 Teil 2 für Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind

Der Fragebogen beginnt mit einer **Erhebung über Alter und Geschlecht**.

Verkehrserziehung ist im Rahmen des Bildungsplans der Förderschule verankert, obwohl dort noch nicht alle Richtlinien der KMK- Empfehlungen umgesetzt worden sind. In welchem Maße wird Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung überhaupt in der Schule vermittelt? Die Einbindung, Motivation und aktive Mitarbeit des davon betroffenen Lehrers (m/w) spielt hier eine ausschlaggebende Rolle, da er die eigentliche Umsetzungsinstanz darstellt.

Um Erklärungen für die oft genannte unbefriedigende Situation dieses Themas zu finden und mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der schulischen Verkehrserziehung zu erarbeiten, ist es zunächst wichtig zu erforschen, wie Lehrerinnen und Lehrer die Aufgaben der Verkehrserziehung beurteilen. Nachfolgend wird der Begriff „Lehrer“ aus Gründen der Übersichtlichkeit für beiderlei Geschlechter verwendet.

Die **erste Frage** erforscht, welche Bedeutung die Lehrer der Verkehrserziehung beimessen. Dies ist auch immer wieder eine zentrale Frage bei Untersuchungen in anderen Schularten. Wird die Verkehrserziehung auch in der Förderschule als wichtig erachtet? (vgl. hierzu Siller, 2003).

Die **zweite Frage** bezieht sich auf die Verkehrserziehung im Schullalltag. Das Interesse gilt der Erforschung der Inhalte, die in der Verkehrserziehung behandelt werden. Wo liegen die Schwerpunkte? Münden diese eher in einen Unterricht über Sicherheitserziehung ein bzw. wird in den Schulen überwiegend Regelerziehung praktiziert?

Bei dem Fragebogen wird der Begriff Mobilitätserziehung vermieden, denn es ist davon auszugehen, dass viele Lehrer den Begriff nicht kennen. Briese (2000) lehnt den Begriff Mobilität sogar ab, da er seiner Meinung nach zu sehr auf eine automobilen Mobilität hinweist.

Die **dritte Frage** bezieht sich auf ein zentrales Thema: die Radfahrprüfung. Diese Frage gliedert sich in drei Teile. Zunächst sollen die Lehrer eine Beurteilung über den Prüfbogen der Radfahrprüfung abgeben. Da Vertreter von Fahrradverbänden diesen Fragebogen oft als wenig kindgerecht bezeichnen (vgl. Kapitel 4.2.5), wäre es wichtig zu wissen, ob dies von den betroffenen Lehrern ebenso gesehen wird. Insbesondere in der Förderschule könnte sich der aktuelle Fragebogen z.B. wegen zu hoher sprachlichen Anforderungen für Schüler als eine unüberwindliche Hürde erweisen.

In der Verwaltungsvorschrift vom 10. September 2001-AZ 3-1132.2/28 (Im) und (KM) heißt es unter Punkt 3:

„Die heutige Verkehrssituation erfordert vom jugendlichen Radfahrer mehr denn je, dass er sich im Straßenverkehr sicher bewegt und die vielfältig auftretenden, komplexen und teilweise gefährlichen Problem- und Konfliktsituationen bewältigt. Die Radfahrausbildung muss diesen Anforderungen Rechnung tragen. Vorrangiges Ziel muss es sein, den jungen Verkehrsteilnehmer in die Lage zu versetzen, die im Schonraum erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten in die Verkehrsrealität sachgerecht umzusetzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Amtsblatt Kultus u. Unterricht, 1/ 2002, S.2).

Interessant ist, ob Standardsituationen, die im Schonraum geübt werden, von Schülern der Grund- oder Förderschule in den Realverkehr übertragen werden können. Sind Kinder nicht völlig überfordert, wenn noch zusätzlich Problem- oder Konfliktsituationen auftreten?

Wichtig ist deshalb, ob Übungen im Realverkehr stattfinden. Die betroffenen Lehrer sind auch bei der praktischen Radfahrausbildung zugegen. Ihre Meinung und Verbesserungsvorschläge zu dieser Ausbildung sind für eine Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der schulischen Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung von Bedeutung.

Bei der **vierten Frage** soll untersucht werden, welche Medien in der schulischen Verkehrserziehung eingesetzt werden und wo ggf. Schwerpunkte der Einsatzhäufigkeit liegen. Welche Medien werden häufiger und welche eher selten eingesetzt? Diese Frage ist nochmals untergliedert; hierbei soll evaluiert werden, ob der Schwerpunkt eines Verkehrsunterrichts sich im Bereich eines belehrenden Unterrichts bewegt, bei dem nur Regelkenntnisse erworben werden und vorschriftsmäßiges Verhalten antrainiert wird.

Es kann dabei festgestellt werden, inwieweit handlungsorientierte und fächerübergreifende Arbeitsweisen vorzufinden sind oder ob Projekte durchgeführt werden. Außerdem wird deutlich, inwieweit die in der KMK und der Verwaltungsvorschrift geforderten Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern praktiziert wird.

Spitta merkt in einem Vortrag dazu an:

„Eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Mobilitätserziehung ist ein handlungsorientierter Unterricht vor Ort. Eine Folie auf dem Projektor oder ein Video können nie das ersetzen, was durch die unmittelbare Anschauung an Erfahrung gewonnen werden kann. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte wie der Betriebshof des örtlichen Verkehrsunternehmens oder die gefährliche Kreuzung vor der Schule gehören dazu wie die auswertende Reflexion“ (Spitta 2000, S. 7).

In der Frage **4 c** sollen Lehrer Informationen bzw. eine Einschätzung darüber abgeben, in welchem Umfang sie Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung im Unterricht umsetzen.

Mehrere Autoren beklagen die mangelnde Präsenz der Verkehrs- und Mobilitätserziehung bei der Ausbildung zum Lehramt. Vereinzelte Begegnungen von Studenten und Lehramtsanwärter mit verkehrserzieherischen Fragen sind oft rein zufällig. Meist hat die Verkehrserziehung ihren stärksten Ausprägungsgrad bei der Radfahrausbildung in den Grund- und Förderschulen.

Bei der **fünften Fragestellung** soll untersucht werden, wie in den ersten zwei Phasen der Lehrerausbildung und ebenso der Weiterbildung verkehrsrelevante Inhalt vermittelt wurden. Der Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 17.06.1994 formuliert hierzu folgende Aufgaben:

Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

„Qualifizierter Unterricht in der Verkehrserziehung erfordert die Aufnahme entsprechender Inhalte in die Lehrerausbildung. Im Laufe ihrer Ausbildung sollen die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit erhalten, an mindestens einer verkehrspädagogischen Veranstaltung teilzunehmen. Im Vorbereitungsdienst sind Themen der Verkehrserziehung verpflichtend zu behandeln. Verkehrserziehung kann insoweit Gegenstand der Zweiten Staatsprüfung sein.

Lehrerfortbildung hat vorrangig die Aufgabe, das Verständnis für den integrativen Ansatz der Verkehrserziehung im Sinne von Sicherheits-, Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung zu vermitteln, neue Erkenntnisse und Entwicklungen vorzustellen und geeignete Methoden und Formen der Lern- und Unterrichtsorganisation für die Verkehrserziehung aufzuzeigen.

Zentrale Fortbildungsseminare richten sich primär an jene Lehrerinnen und Lehrer, die als Multiplikatoren (Fachberater, Verkehrserziehungsbeauftragte in Schulen) der regionalen Lehrerfortbildung tätig sind und die ihrerseits Lehrerinnen und Lehrer in allen Schularten erreichen. Ferner werden Schulaufsichtsbeamte, Schulleiter und Klassenlehrer mit Aufgaben und Zielen der Verkehrserziehung sowie mit Methoden und Formen der Lern- und Unterrichtsorganisation vertraut gemacht“ (KMK, S. 7/ Absatz Nr.3).

Dieser wichtige Bereich soll ebenso erforscht werden, denn es ist zentral, ob Aussagen und Forderungen der KMK mit dem gegenwärtigen Ist-Zustand übereinstimmen. Dies lässt grundlegende Interpretationen über die Situation bzw. den Zustand der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung zu.

Die Lehrer haben anschließend die Möglichkeit sich zu äußern, welche Mängel ihnen bei der Vermittlung der Verkehrserziehung auffallen oder was sie persönlich stört bzw. welche Verbesserungsvorschläge sie haben. Diese Frage enthält Merkmale im Sinne der qualitativ orientierten Sozialforschung.

In der **sechsten Frage** sollen die Lehrer selbst einschätzen, inwiefern sie qualifiziert sind, Verkehrserziehung zu unterrichten. Es kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass Fehleinschätzungen zu verzeichnen sind. Bei dieser Frage wird daher die Kategorie der Meinungslosigkeit zugelassen. Interessant ist zudem, ob sich signifikante Zusammenhänge zwischen Ausbildungsgrad und Engagement zeigen.

Ebenso sind andere Zusammenhänge aufschlussreich und werden deshalb in Beziehung gesetzt bzw. untersucht:

- **Alter und Engagement**
- **Geschlecht und Engagement**
- **Alter und Ausbildungsgrad**
- **Geschlecht und Ausbildungsgrad**
- **Ausbildungsgrad und Engagement.**

Beim Zusammenhang "Engagement" und der Kovariable "Alter" kann erforscht werden, inwieweit sich in einem zu betrachtenden Zeitraum von ca. 40 Jahren hinsichtlich des Engagements und der Ausbildungsmöglichkeiten (Angebote von Lehrveranstaltungen) Veränderungen ergeben haben oder ob es in diesem Bereich geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Diese Zusammenhänge werden im Kapitel 6.4 statistisch ausgewertet und dargestellt.

5.9 Auswahlverfahren

Die Befragung wurde auf der Basis einer freiwilligen und anonymen Umfrage an 283 Förderschulen in Baden-Württemberg durchgeführt.

Ein Begleitschreiben wurde beigelegt (siehe Anhang).

Um Aussagen über den Ist-Zustand an anderen Schularten zu ermöglichen bzw. Vergleiche zu ziehen, wurden zusätzlich alle Grund- und Hauptschulen des Stadtkreis Ulms und Alb-Donau-Kreis angeschrieben.

Dies diente gleichzeitig als Probelauf und Vorlauf um ggf. den Fragebogen noch modifizieren zu können.

5.10 Genehmigungsverfahren

⁵Die Befragung der Grund- und Hauptschulen bzw. Förderschulen wurde zuerst über das Staatliche Schulamt Ulm durchgeführt. Das Staatliche Schulamt genehmigte, unterstützte und leitete die Fragebögen an sämtliche oben genannte Schulen weiter.

Die Befragung im Bereich des Regierungspräsidium Tübingens wurde durch das ehemalige Oberschulamt genehmigt. Der Fragebogen wurde über die einzelnen Staatlichen Schulämter mit Genehmigung und Unterstützung der zuständigen Schulräte bzw. Schulamtsdirektoren an die Förderschulen weitergeleitet.

Dieses Verfahren ergab eine deutlich erhöhte Rücklaufquote, dies konnte aber bei den anderen Regierungspräsidien Freiburg, Karlsruhe und Stuttgart auf Grund der großen Anzahl der Schulämter und des dazu notwendigen Zeitbedarfs nicht auf diese Art und Weise durchgeführt werden.

5.11 Stichprobengesamtheit und Rücklaufquote

Die Fragebögen erfassen Daten von insgesamt 623 Personen. Nachfolgende Tabelle gibt getrennt nach Schularten die Anzahl der angeschriebenen Schulen und die Rücklaufquote an.

	Förderschulen	Grund- und Hauptschulen
Beauftragte für VE	154	63
Lehrerinnen und Lehrer, die VE unterrichten	311	97

Der Fragebogen ist konzipiert für Teil 1 „Beauftragte für Verkehrserziehung“ und Teil 2 „Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind“. Die Spanne der Rücklaufquote variierte beträchtlich, so gab es Schulen, bei denen statt ein bis zwei Lehrer sich acht Lehrer an den Fragebogen beteiligten. Der Durchschnittswert liegt bei 2 Lehrern pro Schule (2,01). Erhebliche Erschwernisse bei der Auswertung (vgl. hierzu auch Kapitel 6) ergaben sich bisweilen durch unvollständig ausgefüllte Fragebögen, genannt seien hierbei:

- Unvollständige Datenangaben bei den Kovariablen Alter und insbesondere Geschlecht
- Unvollständige Angaben beim Engagement und Ausbildungsgrad
- Angaben zum Ausbildungsgrad fehlen.
- Öfters wurden nur Teil 1 oder auch nur Teil 2 des Fragebogens ausgefüllt.
- Mehrere Teilnehmer/innen füllten den ersten Teil gemeinsam und den zweiten Teil einzeln aus.
- Mehrere Teilnehmer/innen füllten nur einen Fragebogen aus (Alter und Geschlecht konnten bei Verwendung nur einer Farbmine nicht eindeutig zugeordnet werden).
- Aus Datenschutzgründen wurden zwei Geschlechter angekreuzt, obwohl nur eine Person den Fragebogen ausfüllte.
- Es wurden auch von einer Lehrerin oder einem Lehrer insbesondere beim Ausbildungsgrad zwei Antwortkategorien angekreuzt. Zusätzliche Daten zum Alter und

⁵ Anmerkung: Die Befragung wurde noch vor der Verwaltungsreform durchgeführt.

Geschlecht konnten nur durch eingehende graphologische Studien der Handschrift gewonnen werden.

- Verbale Beschreibungen ersetzen den Ankreuzmodus.

Die Ergebnisse im dargestellten Kapitel werden dadurch aber nicht verfälscht, da der zu erwartenden Fehler bei der Auswertung bei den Aussagen sich im Bereich von 1 % bewegt. Es werden daher Fragebögen statistisch ausgewertet, bei denen auch eindeutig eine Datenkorrelation hergestellt werden kann. Dabei wurden auch teilweise Fragebögen nochmals zur vollständigen Bearbeitung nachgesandt, wo ersichtlich war, dass die Schule den entsprechenden Teil nicht erhalten hat. Die Rücklaufquote soll anhand nachfolgender Tabelle dargestellt werden.

Schulen/Gebiet	Gesamtstichprobe	Rücklauf	
GHS Alb-Donau Kreis / Stadtkreis Ulm	69	62	89,8 %
FÖS RP Freiburg	61	27	44,3 %
FÖS RP Karlsruhe	58	25	43,1 %
FÖS RP Stuttgart	103	50	48,5 %
FÖS RP Tübingen	61	52	85,2 %

Die Rücklaufquote ist ausreichend. Diese Untersuchung erreicht zum Teil höhere Prozentzahlen als bei anderen Untersuchungen (vgl. BAST/ PH Heidelberg) erzielt worden sind. Eine erhöhte Rücklaufquote (direkt über den zuständigen Schulrat) bei den drei anderen Regierungspräsidien wie z.B. beim Regierungspräsidium Tübingen hätte die gewonnenen Erkenntnisse/ Trends der Untersuchung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht mehr wesentlich verändert.

Für die Darstellung der Ergebnisse ist es von Bedeutung, warum nahezu die Hälfte nicht geantwortet hat; d.h. die Erkenntnisse müssen in verschärfter Weise diskutiert und interpretiert werden. Diesbezügliches persönliches Nachfragen bei einem Beauftragten für Verkehrserziehung in einer Förderschule ergab, dass nach seinen Aussagen zufolge kein persönliches Interesse bei Lehrern vorliege und die Verkehrserziehung keine zentrale Rolle spiele, denn was man nicht kenne, mache man auch nicht.

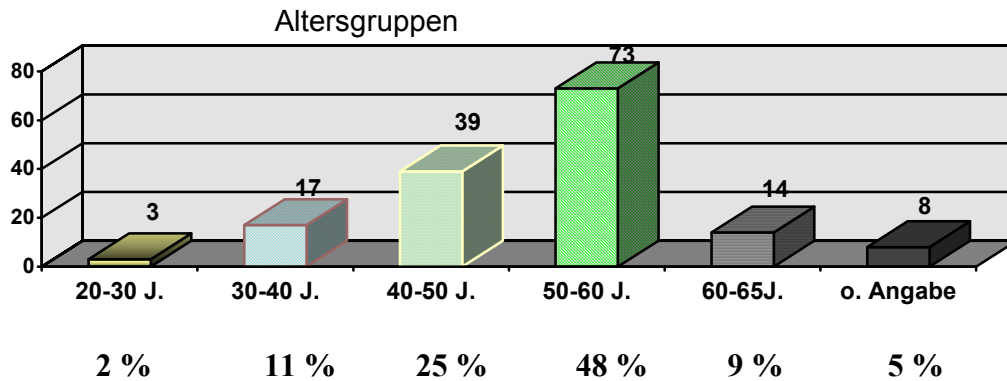
Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt. Dabei findet bei der Darstellung der Daten im Bereich der Kovariablen eine weitergehende statistische Betrachtung statt durch:

- Mittelwertberechnungen,
- Angabe der Streuungsmaße,
- Berechnung eines Korrelationskoeffizienten und statistische Signifikanz Pearson-r,
- Punktbiseriale Korrelation.

6 Untersuchung zur Verkehrserziehung an 154 Förderschulen in Baden-Württemberg

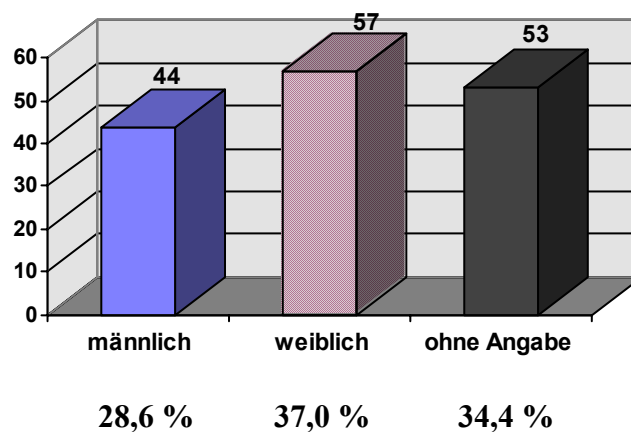
6.1 Teil 1 für Beauftragte für Verkehrserziehung

Anzahl N=154



Die Untersuchung der Alterstruktur der Beauftragten für Verkehrserziehung (VE) ergibt, dass fast die Hälfte (48 %) im Bereich der 40-50 Jährigen vertreten ist, dagegen die Gruppe der 20-30jährigen nur einen kleinen Teil (2 %) repräsentiert. Es wird davon ausgegangen, dass die meisten Beauftragten für VE diese Aufgabe bzw. dieses Amt schon längere Zeit begleiten.

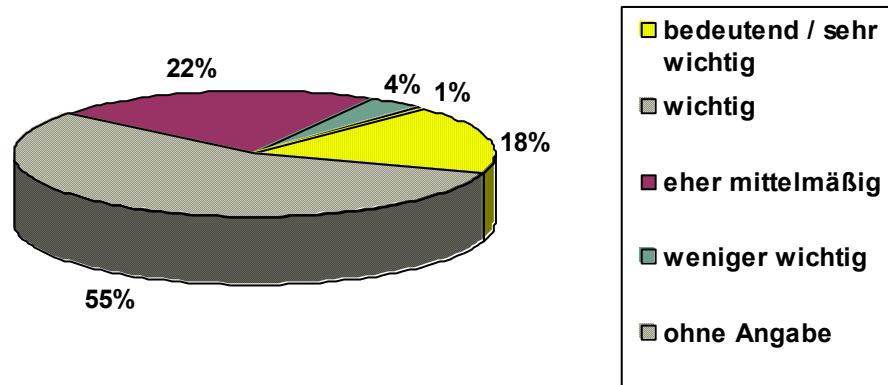
Geschlecht



Ein Drittel der Befragten machte keine Angaben zum Geschlecht (34 %). Den anderen Angaben zufolge übt ein etwas höherer Anteil der Frauen (37 %) gegenüber den Männern (29 %) dieses Amt des Verkehrsbeauftragten an den Förderschülern aus.

1. Welche Rolle bzw. welchen Stellenwert hat die Verkehrserziehung an Ihrer Schule?

bedeutend /sehr wichtig	27	wichtig	86
eher mittelmäßig	34	weniger wichtig	6
unwichtig	0	unbekannt	0
ohne Angabe	14		



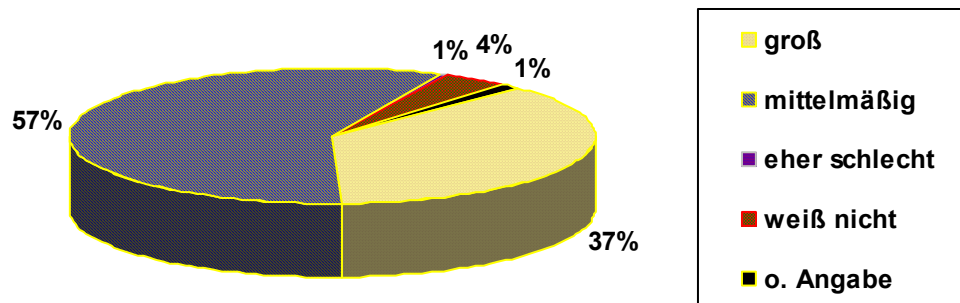
Der Großteil der Beauftragten für VE (55 %) meint, dass die VE einen wichtigen Stellenwert hat. Immerhin glaubt ein Fünftel (22 %), dass die VE nur eine mittelmäßige Rolle spielt.

Die drittgrößte Gruppe (18 %) erachtet die VE als sehr wichtig bzw. bedeutend. Die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die der VE nur einen "wenig wichtigen Stellenwert" beimessen, ist mit 4 % in der Minderheit.

Betrachtet man den durchschnittlichen Median (2,1), so kann davon ausgegangen werden, dass die VE allgemein einen wichtigen Stellenwert in der Schule einnimmt.

2. Wie ist die Motivation der Lehrer zur Verkehrserziehung?

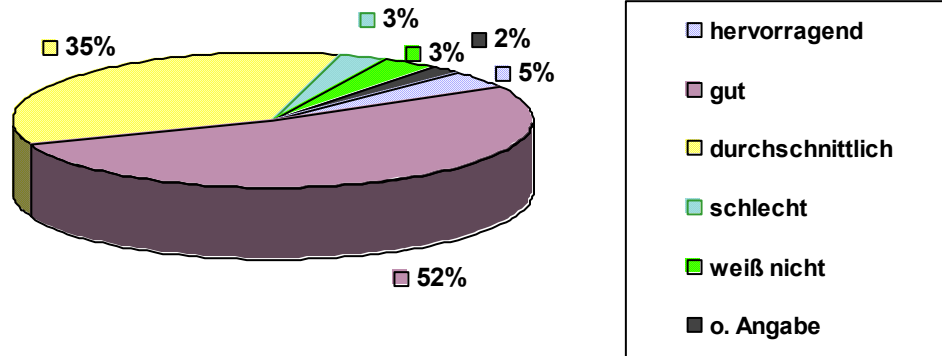
groß	57	mittelmäßig	88	schlecht	1
weiß nicht	6	ohne Angabe	2		



Immerhin über die Hälfte der Beauftragten (57 %) für VE sind der Meinung, dass die Lehrer/innen nur eine mittelmäßige Motivation für dieses Thema haben. Ein Drittel vermutet eine große Motivation. Es wird deutlich, dass in diesem Bereich noch eine deutliche Verbesserung möglich ist. Zu vermuten ist auch, dass die meisten Lehrer/innen in der VE nur Themen einer Sicherheitserziehung vermitteln und deshalb die Motivation nicht übermäßig hoch ist.

3. Wie schätzen Sie die Qualifikation der Lehrer/innen für diese Thematik ein?

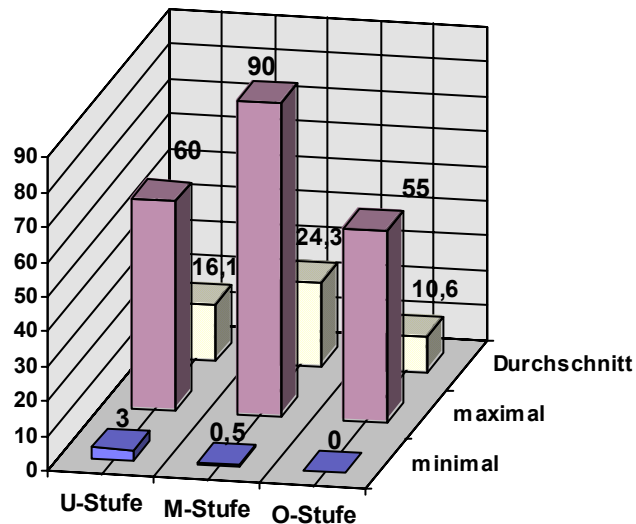
hervorragend	7	gut	80	durchschnittlich	54
schlecht	5	weiß nicht	5	ohne Angabe	3



Der größte Teil der Äußerungen (87 %) liegt im Bereich einer guten bis durchschnittlichen Qualifikation der Lehrer/innen. Berücksichtigt man einen Bonus, weil man auf Grund einer gewissen Befangenheit den Kollegen nicht unbedingt mangelnde Qualifikation attestieren will oder kann, so ist das Ergebnis der Qualifikation eher in der durchschnittlichen Kategorie angesiedelt.

4. Wie viele Stunden werden in etwa insgesamt für die Verkehrserziehung aufgewendet?

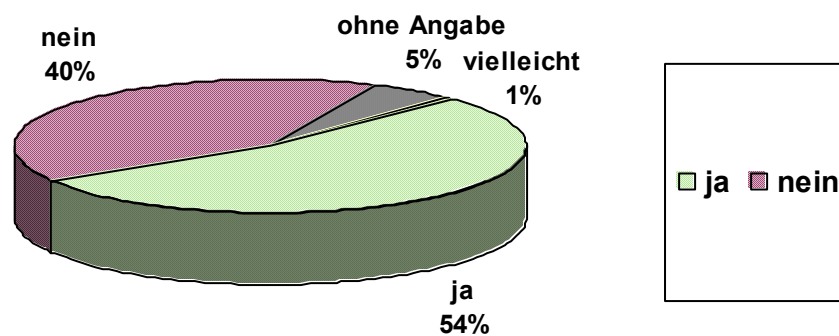
Unterstufe	3,0 – 60	Stunden/Jahr	Ø 16,1
Mittelstufe	0,5 – 90	Stunden/Jahr	Ø 24,3
Oberstufe	0,0 – 55	Stunden/Jahr	Ø 10,6



Einschätzungen zu gehaltenen Unterrichtsstunden fallen nicht nur in Fragebögen meistens eher höher aus als es der Realität entspricht. Bedingt durch den fehlenden Lehrplanbezug in der Oberstufe, ist der Anteil des Unterrichts deutlich geringer als in den anderen Stufen. Die Mittelstufe hat den höchsten Anteil an durchgeführten Unterrichtsstunden für VE, weil in diesem Zeitraum die Fahrradausbildung durchgeführt wird.

5. Kennen Sie den Begriff der Mobilitätserziehung?

Ja	83
Nein	62
vielleicht	1
ohne Angabe	8

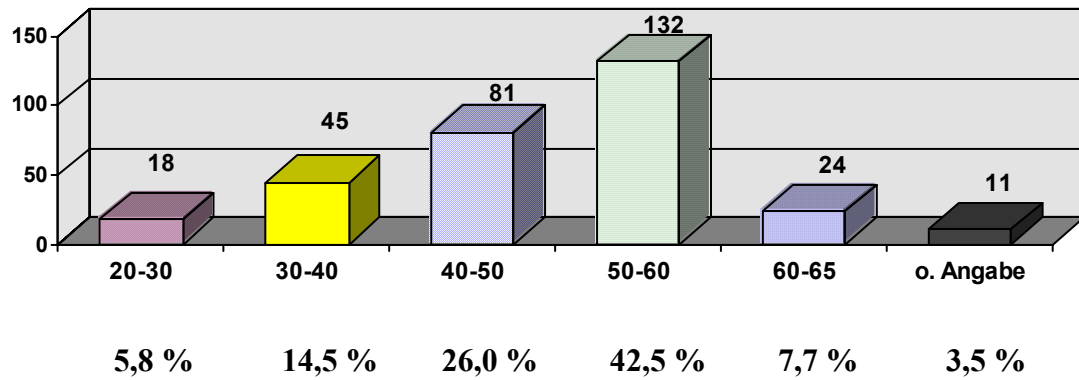


Betrachtet man die Ergebnisse und ordnet die Antworten (ohne Angabe/ weiß nicht) eher der Kategorie "nein" zu, so kann davon ausgegangen werden, dass die Hälfte der Beauftragten den Begriff der Mobilitätserziehung nicht kennt. Auch hierbei ist zu vermuten, dass dieser Anteil in der Realität höher liegen könnte, weil sich niemand eine Blöße geben will.

Es zeigt sich, dass ein erheblicher Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen von Beauftragten oder Lehrer/innen für diesen Bereich notwendig ist.

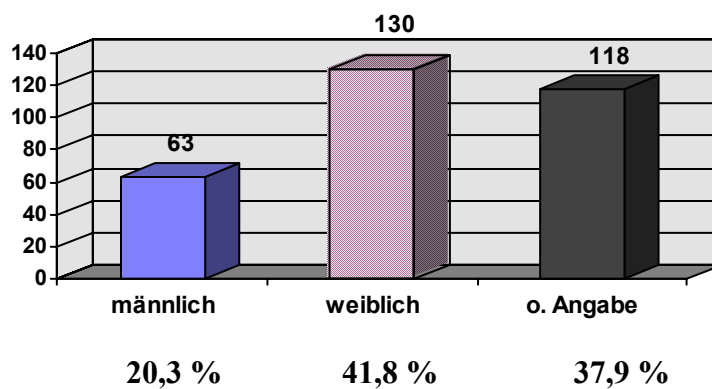
6.2 Teil 2 für Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind. N=311 Lehrer/innen

Alter



Die Hälfte der Lehrer, die Verkehrserziehung unterrichten, ist über 50 Jahre alt. Dies ergibt eine Altersstruktur, die den Beauftragten für VE gleicht.

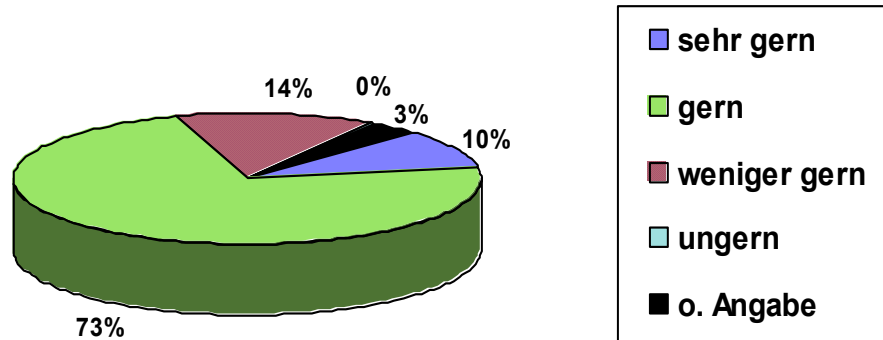
Geschlecht



Auch hierbei erfolgte von ca. einem Drittel der Lehrer keine Angabe zum Geschlecht. Es unterrichten doppelt so viele Lehrerinnen als Lehrer VE an Förderschulen.

1. Die Verkehrserziehung mache ich

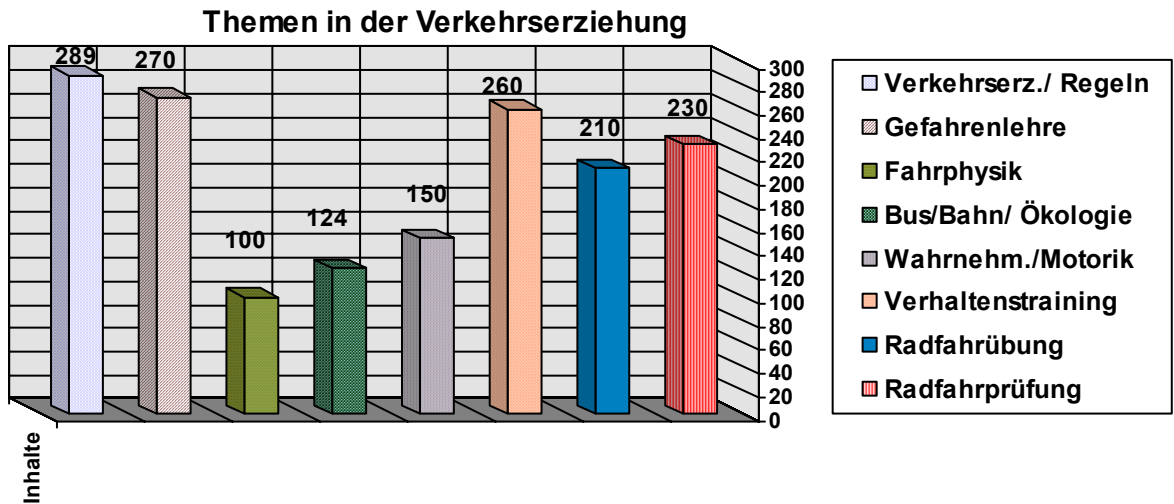
sehr gerne	31
gerne	226
weniger gern	43
ungern	1
ohne Angabe	10



Drei Viertel der Lehrer unterrichten das Fach VE gerne, immerhin ein Viertel weniger gern oder ungern. Die externen Bewertungen der Berater für VE ergeben hierzu ein etwas anderes Bild ab. Die Tendenz hierbei: eine eher mittelmäßige Motivation.

2. Kreuzen Sie die Themen an, die Sie in der Verkehrserziehung behandeln. (Mehrfachnennungen sind möglich)

Kenntnisse der Verkehrszeichen bzw. Regeln	O	289
Gefahrenlehre (z.B. Kleidung/ toter Winkel)	O	270
Fahrphysik (z.B. Bremswege von Fahrzeugen)	O	100
Bus und Bahn / Ökologie und Umwelt	O	124
Wahrnehmungs- und Motoriktraining	O	150
Verhaltenstraining als Fußgänger und Radfahrer	O	260
Radfahrübungen	O	210
Radfahrprüfung	O	230

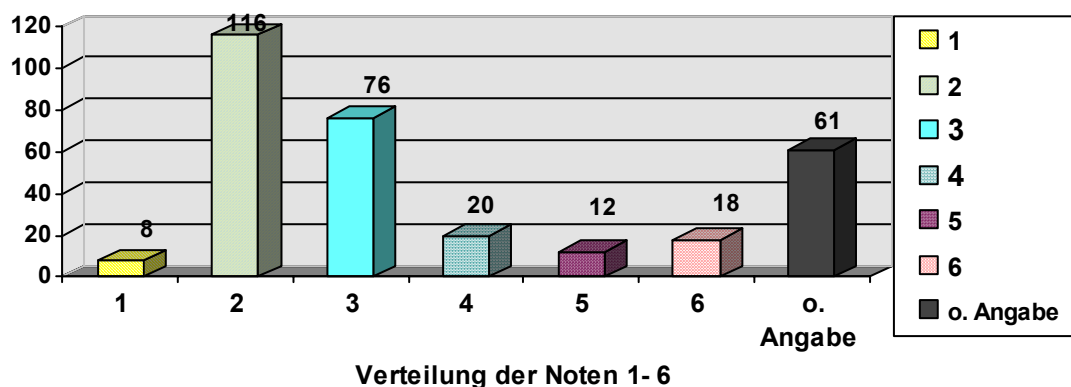


Inhalte zur Sicherheitserziehung (Verkehrszeichen/ Regeln und Gefahrenlehre) nehmen einen Spitzenwert ein. Die Radfahrausbildung wird überall durchgeführt. Die niedrigeren Werte resultieren aus der Tatsache, dass nicht alle Lehrer damit konfrontiert sind. Etwa die Hälfte der Lehrer gibt an, Wahrnehmungs- und Motoriktraining durchzuführen. Themen zum ÖPNV und insbesondere zur Fahrphysik spielen eine geringere Rolle im Unterricht.

3a. Wie beurteilen Sie den Prüfbogen zur Radfahrausbildung?

sehr gut	8	befriedigend	20	mangelhaft	12
gut	116	ausreichend	12	ungenügend	18

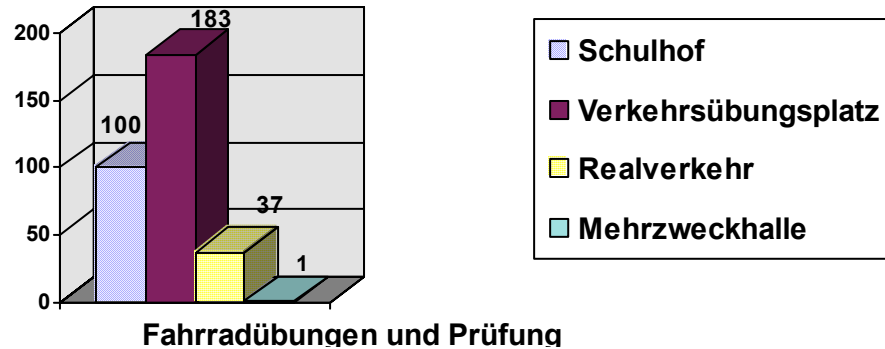
ohne Angabe 61 (nicht alle Lehrer sind bei der Radfahrausbildung beteiligt!)



Eine große Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer ist der Meinung, dass der Prüfbogen gut ist. Jedoch bewerten immerhin 18 Lehrer diesen Bogen als ungenügend. Das Ergebnis zeigt, dass Verbesserungen durchaus möglich bzw. nötig wären. Der Durchschnittswert der Note (Median) liegt bei 2,9.

3b. Wo finden die praktischen Übungen und die Prüfung statt? (Mehrfachnennungen)

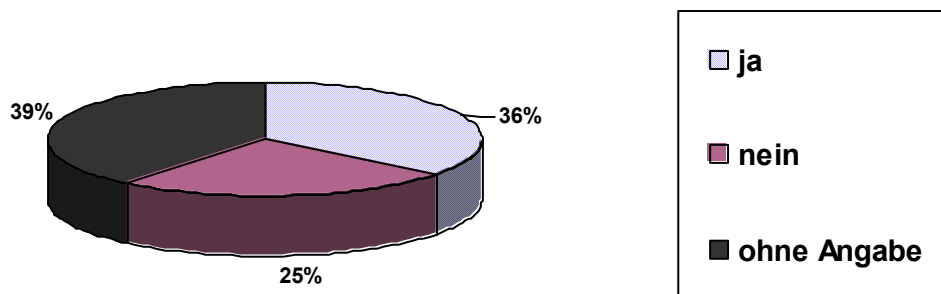
auf dem Schulhof	100	Mehrzweckhalle	1
auf dem Verkehrsübungsplatz	183	ohne Angabe	26
im Realverkehr	37		



Die meisten Übungen finden auf dem Verkehrsübungsplatz statt; nur ca. ein Zehntel (11 %) der Übungen wird im Realverkehr durchgeführt. Bezüglich der Ausbildung im Realverkehr ergaben sich keine Hinweise auf gravierende Unterschiede zwischen Förderschulen in mittleren/ kleinen Städten und Förderschulen mit eher ländlichem Einzugsgebiet. In Großstädten findet den Angaben zufolge keine Ausbildung im Realverkehr statt.

3c. Sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten in der Radfahrausbildung ?

ja	111
nein	78
ohne Angabe	122



Über ein Drittel der Lehrer sind der Meinung, dass Verbesserungen in der Radfahrausbildung notwendig sind. Ihre Aussagen werden der besseren Übersichtlichkeit und Auswertung zufolge in entsprechende, inhaltlich ähnliche Kategorien zusammengefasst.

Wenn ja, in welchen Bereichen?

Es ergaben sich zwei **Schwerpunkte** bei den Antworten.
 Die Antworten gleichen sich dabei auffällig.
 Aufgründung der inhaltlich ähnlichen Antworten und zwecks der besseren Übersichtlichkeit werden die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer zusammengefasst:

Verbesserung der Ausbildung

Ausbildungsdauer

36 Nennungen

Mehr Zeit auf dem Übungsplatz für die praktischen Übungen, kleinere Trainingsgruppen insbesondere speziell für Förderschüler (6x) erhöhte Trainingseinheiten.

Ausbildungsbeginn

7 Nennungen

Unterschiedliche Meinungen zur Ausbildung bestehen darüber, ob Blockunterricht oder über das Jahr verteilte Ausbildungstage besser wären.

4 Nennungen

Die Radfahrausbildung sollte früher einsetzen. Die Vorschläge enthalten Angaben für den Zeitraum der 1. – 3.Klasse.

2 Nennungen

Es sollte nicht zu früh wegen des Wetters begonnen werden.
 Die Termine sollten nicht immer kurz vor Weihnachten sein.

Inhalte von Trainingsphasen

16 Nennungen

Wahrnehmungs- und Motoriktraining, ebenso Geschicklichkeits- und Verhaltenstraining

Realverkehr

15 Nennungen

Mehr Übungen im Realverkehr durch die Polizei sind wünschenswert.

Ausstattung der Schulen

9 Nennungen

Fahrräder fehlen bzw sind zu alt, bessere Ausstattung der Schulen mit Fahrrädern ist notwendig.

4 Nennungen

Der Schulhof bzw. Verkehrsübungsplatz ist zu klein oder veraltet.

Anforderungen für die Förderschule

18 Nennungen

Die Anforderungen in der Ausbildung sollten reduziert werden. Spezielle Übungen, kleinere Gruppen und häufigere Übungen sind notwendig.

3 Nennungen

Es wird einfaches bzw. mehr Unterrichtsmaterial für Förderschüler erwartet.

Elternarbeit

7 Nennungen

Die Eltern sollten verstärkt in die Ausbildung eingebunden werden bzw. sich beteiligen.

Sonstige Verbesserungsvorschläge

- allgemein: Mehr Fortbildungsangebote
- spezielle Ausbildung für betroffene Lehrer
- Organisation und Erfahrungsaustausch zwischen den kleinen Schulen im ländlichen Raum
- stärkere Simulation von realen Gefährdungen im Straßenverkehr durch Computer (Fahrradsimulation)
- Film mit Beispielen als Radfahrer (auch falsche)

- ein Verkehrsübungsplatz wäre sehr viel besser
- bei schlechtem Wetter Möglichkeiten schaffen, theoretisch weiterzuarbeiten, oder Hallentraining zur Beherrschung des Fahrrads (Gleichgewichtsübungen usw. ermöglichen)
- Anwendung und Vertiefung des Gelernten bei gemeinsamen Ausfahrten
- richtiges Verhalten beim Fahren in den Gruppen
- Technische Grundkenntnisse und Fertigkeiten zum Thema Fahrrad
- Verbesserung der Rahmenbedingungen, Aufbau einer Fahrrad AG

Fahrradprüfung

Prüfbogen

28 Nennungen

Vielerlei Kritik wird bei der theoretischen Prüfung bzw. am Prüfungsbogen ersichtlich: zu viel Text, zu schwierig, abstrakt, unverständlich, nicht auf Förderschüler abgestimmt, Layout ist schlecht, Lücken zu eng, unübersichtlich, zu anstrengend und zu komplex.

4a. Kreuzen Sie bitte an, welche Medien Sie in der Verkehrserziehung einsetzen!

Dias	37
Folien	220
Film	114
Video	292
Zeitungen / Zeitschriften	133
Arbeitsblatt	269
Computersoftware	49

Konkrete Angaben:

- Budenberg (9x)
- Guter Rat ums Rad (8x)
- digdogs (5x)
- Verkehrszeichen (2x)
- CD zum Prüfungsbogen
- CD zur Verkehrserziehung/ mit Verkehrsschildern
- CD zum Prüfungsbogen
- Comisoft PC 14 Vorfahrt
- Computersoftware Prüfungsbogen (sehr gut)
- Freeware
- Führerscheinprogramme, mit dem Fahrrad unterwegs (VKW)
- Löwenzahn
- Motorische Dinge

- Radfahrprüfung (Mediator-Projekt),
- Sicher auf der Straße (Jimmys Fahrradkurs)
Peter Lustigs Verkehrsschule
- Trainingsprogramm für die Radfahrprüfung

- **Selbst hergestellte Software**

- eigene Powerpointpräsentationen,
- eigene Software mit dem Mediator erstellt
- selbst erstelltes Lernprogramm für den PC
- Kopien aus diversen Unterlagen

Internet 17

- das kleine Zebra (2x)
- Lernwerkstatt, www.geoline.de (2x)
- www.br-online.de/wissen-bildung/collegerativ/spezial/beitraege/faflitz/index2.html(2x)
- Deutsche Verkehrswacht (2x), Polizei (2x) etc.
- viele Homepages von verschiedenen Schulen (2x)
- ADAC
- ALWS-Drahteseltest (www.autowerkstatt.de/pausenraum),
- bahn.de
- efa-bw.de
- Fahrradprüfung online
- für die Vorbereitung: freenet.de/freenet/auto/ratgeber-service/fuehrerschein, pollux-lernsoftware.de/fahrrad
- Ralf Zukowski: Schulweghitparade
- Suchmaschine (Blinde-Kuh-Verkehr)
- UE Projekt Verkehrserziehung
- Verkehrsbünde
- www.blinde-kuh.de
- www.helmi.at/menu/quiz/Fahrrad.html

Sonstiges:

Spiele/ Materialien

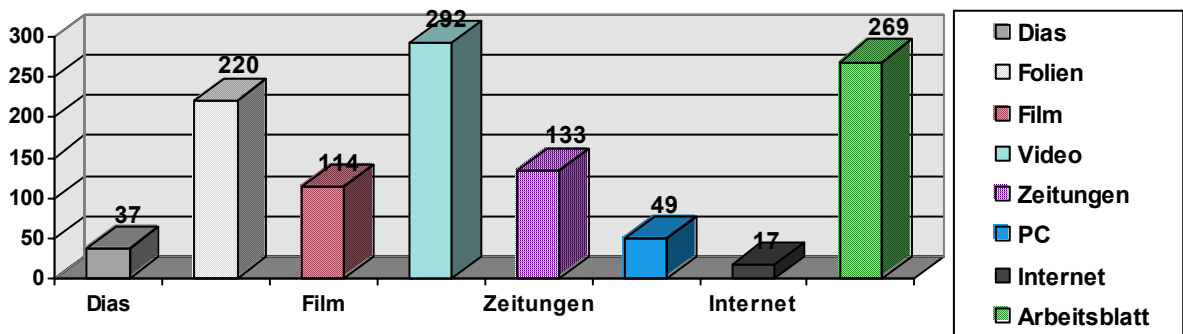
- Verkehrsspiele aller Art (Spielautos, Verkehrsteppiche, Figuren, Puppen, Puzzles, Memory, Karten, Quartetts, Brettspiele, Baumaterialien (Legos), LÜK, Verkehrsdomino, Freiarbeitsmaterialien, Materialien mit Magneten) (16 x)
- Schilder und Verkehrszeichen (auch selbst hergestellt) (5x)
- Rollbretter
- Schautafeln
- Simulation mit Helmen (Radfahrer) und Holzräder (Autos)
- Straßenkreide, Sportgeräte

Medien

- Reihe "Schule und Mobilität "Sekundarstufe (2x)
- ältere Vorbereitungshefte für die Fahrradausbildung
- Der kleine Tiger braucht ein Fahrrad
- Die neue Schulweghitparade (Video, CD, Begleitheft)
- Kinderbücher
- (Radfahren auf Nummer sicher), Fotos, Bilderbücher zum Thema Verkehrsweg, Schulhof mit Markierungen, Hefte vom Rot-Grün-Verlag, die Maus-Hefte von der Deutschen Verkehrswacht
- TLV, Arbeitstransparente zur Verkehrserziehung in der Grundschule (aber veraltet, vermutlich in den 70er Jahren)

Lerngang

- Beobachtungen an Kreuzungen,
- Unterrichtsgänge
- Verkehrszeichen in unserer Gemeinde



Video und Arbeitsblätter gehören zu den bevorzugten Arbeitsmitteln. Auch die Zeitung findet öfters Verwendung. Dias haben keine so große Verbreitung. Lehrer stellen Arbeitsmittel ebenso selber her.

Der Einsatz des PC ist weniger verbreitet. Das Internet wird nur sehr selten genutzt.

4b. Welche Methoden setzen Sie in der Verkehrserziehung ein?

Aktionstage 82 (z.B. in Zusammenarbeit mit Busunternehmen/ Polizei/ Verkehrsvereine/ Firmen)

Bewegungs- und Reaktionstraining

im Klassenzimmer	149
in der Sporthalle	127
im Schulhof	178
an Straßen/Kreuzungen	123
gesamt:	577

Projekte 53

Arten von Lehrgängen

- Erkundung des Schulwegs (2x), Orientierungslehrgänge (2x)
- Gefahrenstellen in unserer Gemeinde
- Klassenfahrten, Lernwerkstatt
- regelmäßige Fahrten zum Freibad mit der Klasse mit Belehrung und entsprechenden Übungen im realen Verkehr (4 Vormittage in der Kleinstadt und 10 Stunden im theoretischen und praktischen Unterricht in der Schule)
- Schulwegsicherheit, Schulwegeplan
- Unser Ort/ Verkehr (3 Wochen)
- Verhaltenstraining
- Verkehrsbeobachtung
- WS (Winter-Sporttag) in Zusammenhang mit Projekt "Power on ice"

Fahrrad

- Fahrradtouren (8x)
- Fahrrad AG bzw. Fahrradwerkstatt (4x)
- Radsporttag (2x)
- Parcours im Schulhof (2x)
- Fahrradprojekt (2x),
- Radfahrtraining (2x), Fahrradprüfung,
- Polizei kommt mehrere Wochen an einem Tag zum praktischen Üben, Jugendverkehrsschule der Polizei (2x)
- aktive Pause mit Geräten
- Fahrradführerschein, Fahrradwege, verkehrssicheres Fahrrad
- Ein- und Zweirad
- Radrallye
- Reisen planen (z.B. Schullandheim)
- Rund ums Rad
- Toter Winkel
- Verkehrszeichen

Sonstige Projekte

- Inline-Skaten (2x)
- Quiz (2x)
- ADAC (Achtung Auto)
- Führerscheinprojekt
- Mofaprüfung
- Schilderpark, Verkehrsteppich
- Spieleherstellung zur Verkehrserziehung bei Schulfesten
- Logico-Aufgaben, Projekt: Kleidung in der dunklen Jahreszeit
- Unterrichtseinheit
- Verkehrserziehung
- Verkehrsspiel, Schilderpark

Schülermentoren	
Lotsendienst	3
Fahrradbegleiter	1
Busbegleiter	10
Inlineskating	1
(insgesamt =)	15

Schulwegtraining	115
Fahrradparcours	137
Rollerparcours	10
Inlinefahren	14

Weitere Methoden:

Fußgänger

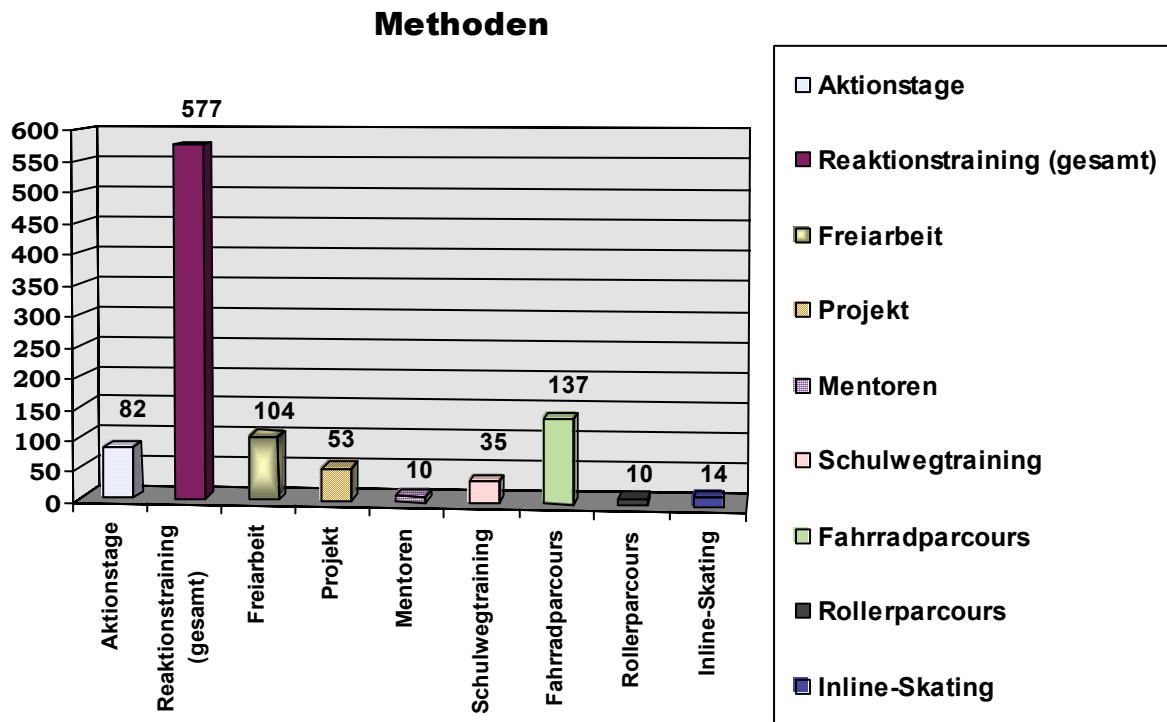
- bei Schulfesten, abhängig von Schulsituationen
- intensive Verhaltensanweisungen
- Lerngänge zu Zebra-Übergängen
- Schülertraining bei jedem Lerngang bzw. Büchereibesuch
- Training Fußgängerüberweg

Motorik/ Fahrrad

- Mountainbike/ Parcours (2x)
- ADAC-Turnier durch Fahrlehrer
- Dreirad
- Fahrrad-AG
- Fahren in der Gruppe (wöchentlich/ Sommer)
- Kreuzungs- und Vorfahrtsübungen zu Fuß mit umhängbaren Verkehrsschildern
- Kreisverkehr
- Lernzirkel
- MTB Parcours
- zur Radfahrprüfung gemeinsam mit der Polizei fahren
- Rollbrettparcours
- Sportunterricht (Balance)

Sonstiges

- Bildergeschichten
- Busschule
- Haltestellen der Schulbusse
- Prüfungsbogen Fahrschule
- Training Mofakurs
- theoretische Vor- und Nachbereitung

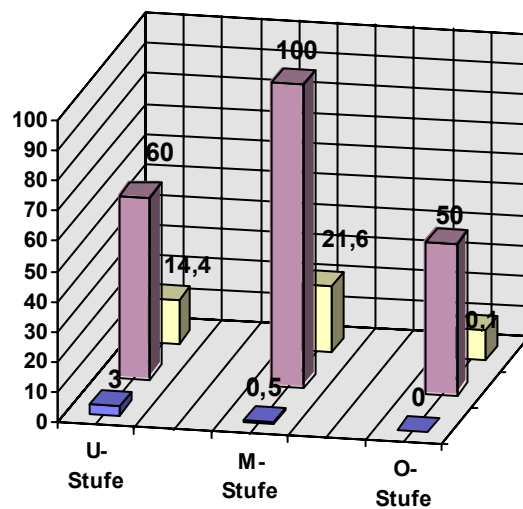


Das Reaktionstraining ist bei weitem die am meisten durchgeführte Methode. Freiarbeit und Fahrradparcours werden ebenfalls, wenn auch nicht so häufig, eingesetzt. Es folgen Aktions- und Projektstage und Schulweg. Inline-Skating und Mentorenausbildung sind kaum vertreten.

4c. Wie viel Stunden werden pro Schuljahr in etwa für die Verkehrserziehung aufgewendet?

von – bis

Unterstufe	3 – 60	Stunden/Jahr	Ø 14,4
Mittelstufe	0,5 – 100	Stunden/Jahr	Ø 21,6
Oberstufe	0 – 50	Stunden/Jahr	Ø 10,1

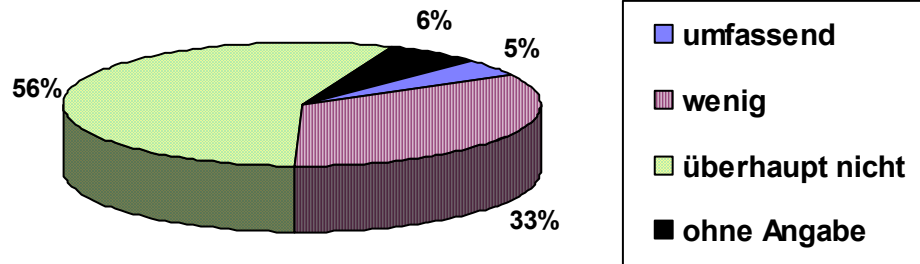


Die angegebenen Daten gleichen sich auffällig mit den Daten der Beauftragten für VE. In der Unter- und Mittelstufe werden ca. 2-3 Unterrichtsstunden weniger angegeben. Auffällig sind die großen Intervalle der angegebenen Unterrichtsstunden. Es ist davon auszugehen, dass es von Schule zu Schule größere Unterschiede gibt. Es gibt auch Schulen, bei denen in der Oberstufe nur sehr wenig oder kein Unterricht zur VE stattfindet.

5. Wie haben Sie sich für die Verkehrserziehung aus- und fortgebildet?

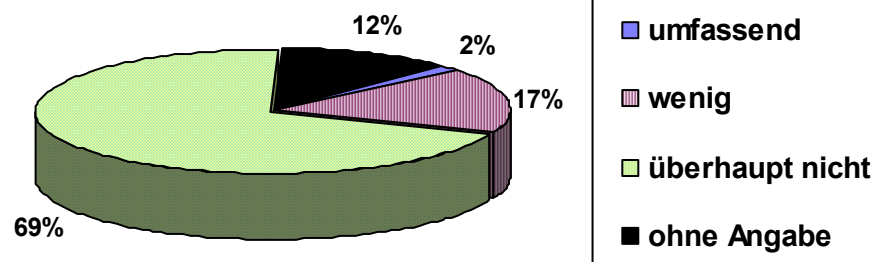
Auf der Pädagogischen Hochschule

umfassend 14 wenig 104 überhaupt nicht 173 ohne Angabe 20



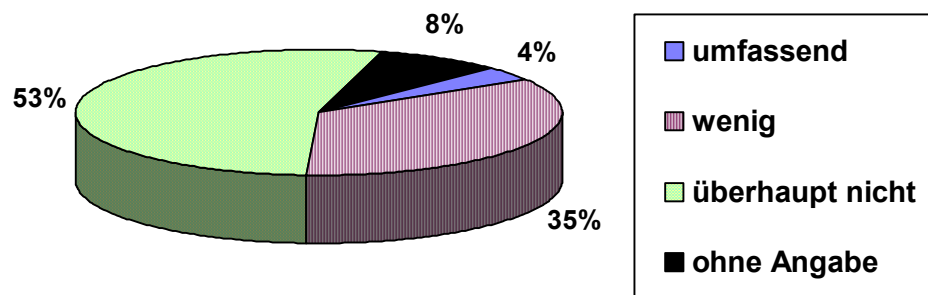
Im Staatlichen Seminar zur schulpraktischen Ausbildung (2. Phase)

umfassend 5 wenig 53 überhaupt nicht 216 ohne Angabe 37



In der Lehrerfortbildung (3. Phase)

umfassend 11 wenig 108 überhaupt nicht 166 ohne Angabe 26



In allen drei Fortbildungsbereichen wird deutlich, dass die meisten Lehrer keine Fortbildung besucht haben. Im Bereich des Seminars zur schulpraktischen Ausbildung haben mehr als zwei Drittel der Lehrer überhaupt keine Fortbildung zur VE besucht. Fasst man die Antwortkategorien von überhaupt nicht und wenig zusammen, so sind im Durchschnitt 90 % der Lehrer nicht ausreichend bzw. überhaupt nicht in diesem Bereich aus- bzw. fortgebildet worden. Vereinzelt finden sich Anmerkungen von Lehrern, dass sie sich auf autodidaktischem Wege bzw. anhand eines Fahrradclubs nötiges Wissen für die VE erworben haben.

Vorschläge zur Verbesserung der Situation in der Verkehrserziehung

Aus- und Fortbildung

15 Nennungen

Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen mehr Fortbildungsangebote.

5 Nennungen

Die Verkehrserziehung sollte stärker in der Lehrerausbildung berücksichtigt werden.

Jeweils 1 Nennung

- Die Kollegen zeigen zu wenig Motivation.
- Eine Ausbildung- und Fortbildung kann über Literatur und andere Medien selbst angeeignet werden.
- Verkehrserziehung sollte ein eigenes Schulfach mit entsprechendem Lehrplan sein.

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

9 Nennungen

Angebote, Aktionstage und Aufklärung in einer verstärkten Zusammenarbeit mit ADAC, Polizei oder Busunternehmen sind wichtig.

Ausstattung, Methodik, Medien (vgl. hierzu Frage Nr. 3)

7 Nennungen

Es werden ansprechende Materialien, Medienpakete (gute Software, einfache Videos oder vereinfachte Lesestücke und Vorbereitungshefte) für Förderschüler gewünscht.

5 Nennungen

Die Schulen sollten besser mit technischen Hilfsmitteln (Fahrräder, Schilder oder Spielgeräte) ausgerüstet werden.

2 Nennungen

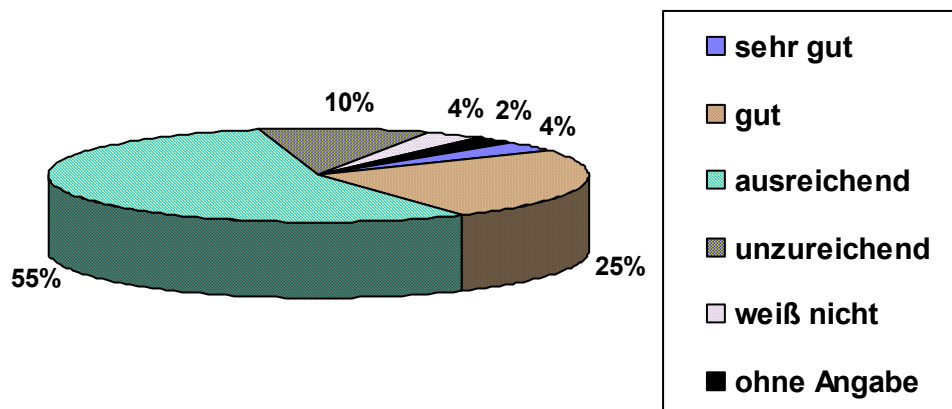
Die Eltern sollten verstärkt bzw. frühzeitig in die Verkehrserziehung eingebunden werden.

Sonstige Vorschläge:

- Im Lehrplan sollten Pflichtstunden ausgewiesen werden.
- Verkehrserziehung sollte eigenes Unterrichtsfach sein.
- Verkehrserziehung sollte inhaltlich auf eine Mobilitätserziehung ausgerichtet werden.
- Eigenverantwortung von Schülern ist zu unterstützen und zu betonen.
- Übungen im Realverkehr/ praktische Übungen
- Projektideen
- Theoriekenntnisse für die Führerscheinausbildung
- Hallentraining (Motorik) bei schlechtem Wetter.

6. Fühlen Sie sich qualifiziert für die Verkehrserziehung?

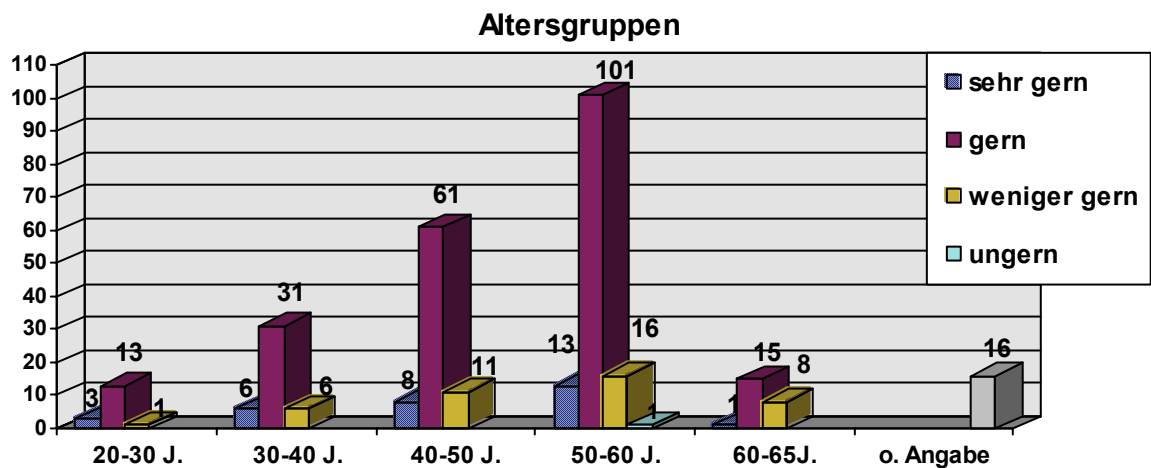
sehr gut qualifiziert	11
gut qualifiziert	78
ausreichend qualifiziert	172
unzureichend qualifiziert	32
weiß nicht	11
ohne Angabe	7



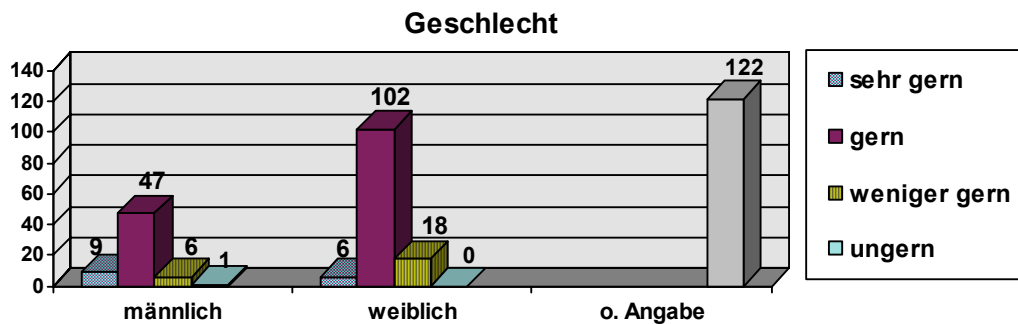
Über die Hälfte der Lehrer fühlen sich nur ausreichend qualifiziert für die VE; ein Viertel ist der Meinung, gut qualifiziert zu sein. Immerhin geben 10 % an, unzureichend qualifiziert zu sein. Berücksichtigt man die Kategorie "weiß nicht" und "ohne Angabe", so wird deutlich, dass bei ca. zwei Drittel der Lehrer qualifizierende Maßnahmen notwendig wären.

6.3 Auswertung nach Kovariablen

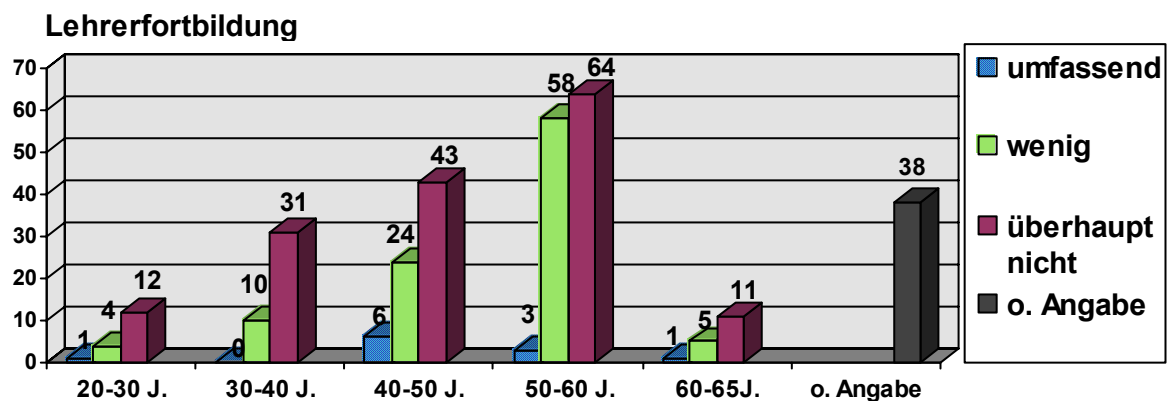
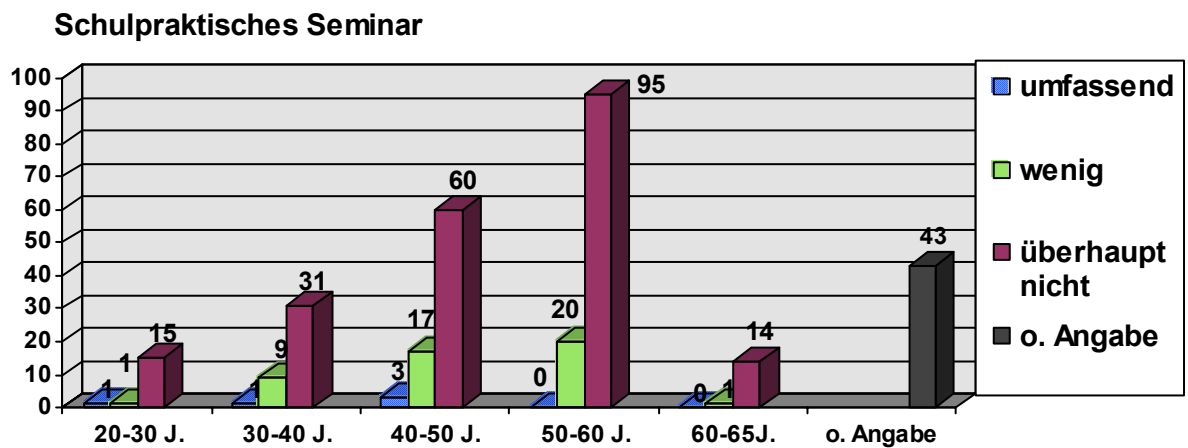
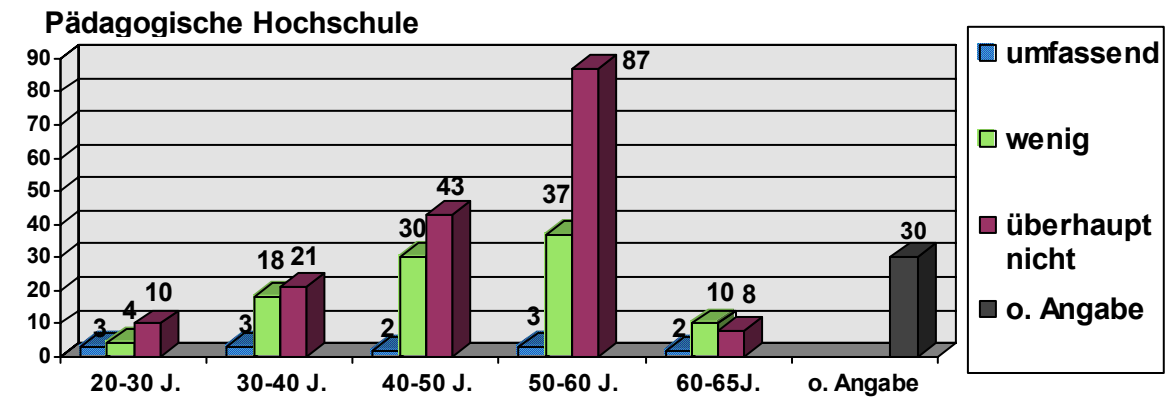
1. Altersgruppen und Engagement



2. Geschlecht und Engagement

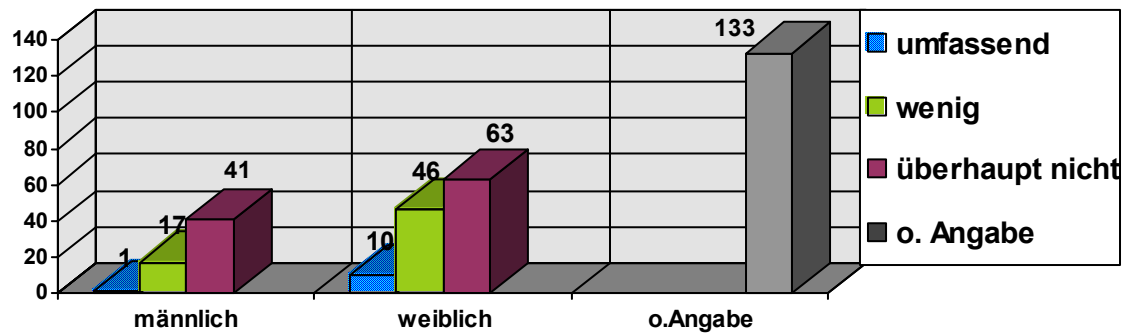


3. Alter und Ausbildungsgrad

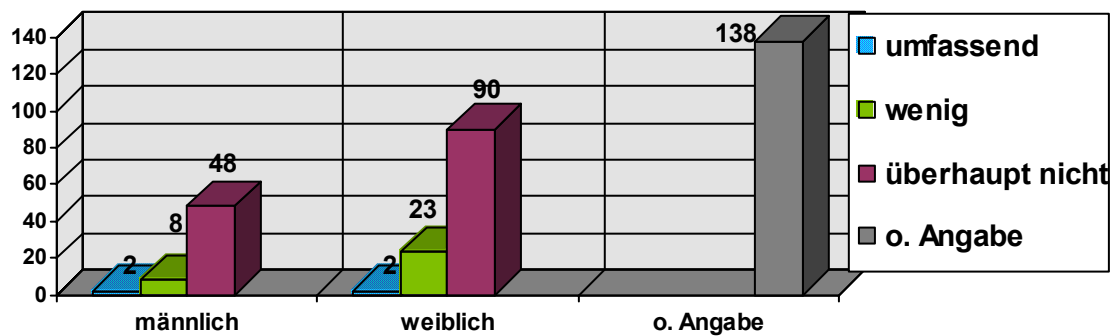


4. Geschlecht und Ausbildungsgrad

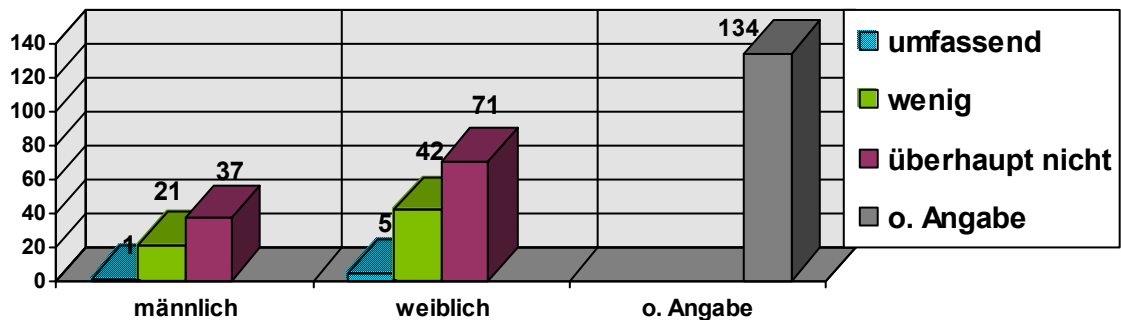
Pädagogische Hochschule



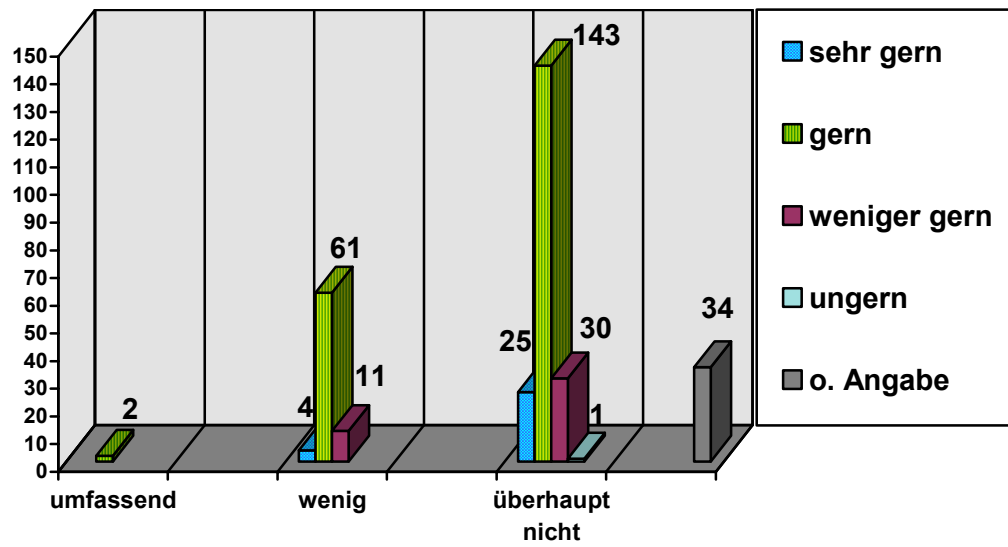
Schulpraktisches Seminar



Lehrerfortbildung



5. Ausbildungsgrad und Engagement



6.4 Statistische Auswertung

6.4.1 Verfahren

In diesem Kapitel geht es auch um die Analyse des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen und zwar um die Beschreibung dieser Zusammenhänge mit Hilfe von so genannten Korrelationskoeffizienten.

Die folgenden Ausführungen und Formeln sind Zöfel (2003, S.150 ff.) entnommen. Für die Stärke des Zusammenhangs ist allein der Betrag des Korrelationskoeffizienten maßgebend. Das Vorzeichen gibt an, ob der Zusammenhang gleichläufig oder gegenläufig ist.

Korrelationskoeffizient	Einstufung
$ r \leq 0,2$	sehr geringe Korrelation
$0,2 < r \leq 0,5$	geringe Korrelation
$0,5 < r \leq 0,7$	mittlere Korrelation
$0,7 < r \leq 0,9$	hohe Korrelation
$0,9 < r \leq 1$	sehr hohe Korrelation

Je nach Skalenniveau der beteiligten Variablen gibt es verschiedene Verfahren zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten. Sind beide Variablen intervallskaliert und normalverteilt, findet die Produkt-Moment-Korrelation nach **Pearson** Verwendung z.B. bei den Altersgruppen. Ist aber eine Variable dichotom (Geschlecht) und die andere intervallskaliert und normalverteilt, kommt das Verfahren der **punktbiserialen Korrelationen** zur Anwendung.

Ermittelt wurden die Werte durch das **Excel-Statistikprogramm** und den Taschenrechner. Auf diese Weise wurde auch das arithmetische Mittel und die jeweilige Standardabweichung für die Beauftragten und für Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind, ermittelt. Folgende Formeln wurden zur Korrelationsberechnung verwendet:

Pearson- R (Produkt-Moment-Korrelation)	$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) * (y_i - \bar{y})}{(n-1) * s_x * s_y}$
Punktbiseriale Korrelation	$r = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{(n_1 + n_2) * s} * \sqrt{n_1 * n_2}$

6.4.2 Darstellung der Ergebnisse

Altersstruktur	< Arithmetisches Mittel Alter	Standardabweichung
Beauftragte für Verkehrserziehung	50 Jahre (50,10)	s= 8,56 Jahre 41, 5J – 58,6 J. (68 %)
Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind	49 Jahre (48,97)	s = 9,47 Jahre 39,5 J. – 58.5 J. (68 %)

Lehrerinnen und Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind.

Zusammenhang	Korrelationskoeffizient r	Korrelationsgrad
I. Alter / Engagement	0,123	sehr gering
Geschlecht / Engagement	-0,110	sehr gering (gegenläufig)
II. Alter /Ausbildung		
PH	0,103	sehr gering
Schulpraktisches Seminar	0,054	sehr gering
Lehrerfortbildung	-0,079	sehr gering (gegenläufig)
III. Geschlecht/ Ausbildung		
PH	0,187	sehr gering
Schulpraktisches Seminar	0,082	sehr gering
Lehrerfortbildung	0,043	sehr gering
IV. Ausbildungsgrad/ Engagement	-0,059	sehr gering (gegenläufig)

6.4.3 Interpretation der Ergebnisse

I. Altersgruppen bzw. Geschlecht und Engagement

Die ermittelten Korrelationskoeffizienten belegen, dass keine signifikante Zusammenhänge zwischen Alter und Engagement bzw. Geschlecht und Engagement bestehen. In allen Bereichen lassen sich weder alters- noch geschlechtsspezifisch bedingte Zusammenhänge ableiten. In allen untersuchten Bereichen findet sich unterschiedliches Engagement. Dies trifft insbesondere für den Bereich "gerne" zu. Ob also jemand gerne Verkehrserziehung unterrichtet ist weder alters- noch geschlechtsabhängig. Weil das männliche Geschlecht nur in einem geringen Maße mehr Engagement bei der Verkehrserziehung zeigt, ergibt sich auf

Grund der Codierung (z.B. sehr gern =1 / ungern =4 bzw. männlich =1 / weiblich =2) ein negativer Korrelationskoeffizient, der aber nicht signifikant ist.

II. u. III. Altersgruppen bzw. Geschlecht und Ausbildungsgrad

Im Bereich der Altersgruppen besteht ebenso wenig eine statistische Signifikanz. Dies bedeutet, dass in allen Bereichen der Ausbildung, unabhängig vom Geschlecht bei allen Altersgruppen von 20 bis 65 Jahren sich keine Unterschiede zeigen. Daraus kann gefolgert werden, dass in einem Zeitraum von ca. 45 Jahren in allen Ausbildungsphasen im Bereich der Verkehrs-/Mobilitätserziehung sich nichts geändert hat (vgl. Kapitel 4.4.3).

Zu vernachlässigen ist ebenso im Bereich der Lehrerfortbildung die gegenläufige Korrelation, die erst bei einem höheren Faktor von $r > 0,7$ auf eine größere Anzahl an besuchten Fortbildungsveranstaltungen bei den älteren Lehrerinnen und Lehrern hinweisen würde.

IV. Ausbildung und Engagement

Damit ein eventuell bestehender Zusammenhang erfasst werden kann, wird die Variable **Ausbildung** zusammengefasst (Pädagogische Hochschule, Seminar, Lehrerfortbildung).

Dabei werden die Items (**1=umfassend** / **2=wenig** / **3=überhaupt nicht**) wie folgt zusammengefasst bzw. codiert:

Ausbildung	Items
umfassend	3 und 4
wenig	5, 6 und 7
überhaupt nicht	8 und 9

Unvollständige Angaben im Bereich der Ausbildung, auch nur in einem Teilbereich wie z.B. bei der Pädagogischen Hochschule führen dazu, dass diese unvollständigen Angaben in der statistischen Auswertung nicht berücksichtigt werden können.

Wie bereits angedeutet, ist bei diesem Ergebnis auch hier der gegenläufige Korrelations-Korrelationskoeffizient nicht signifikant. Es lässt sich keine signifikante Beziehung zwischen **Ausbildungsgrad** und **Engagement** der Lehrerinnen und Lehrer aufzeigen, wobei aber nicht gefolgert werden darf, dass eine verstärkte Ausbildung sich negativ oder überhaupt nicht auf das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer auswirken würde. Die Verkehrserziehung bietet nach den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer bereits als Fach anscheinend genügend Anreize, damit es gerne unterrichtet wird. Für den erweiterten Themenbereich der Mobilitätserziehung ergeben sich daher bezüglich Motivation und Engagement noch weiterreichende Entwicklungsmöglichkeiten.

7. Exkurs: Verkehrserziehung an Grund- und Hauptschulen

Es ist ebenso interessant, wie Verkehrserziehung in den Grund- und Hauptschulen im Unterricht verwirklicht wird; hierbei liegen Ergebnisse einer Gesamtbefragung aller Grund- und Hauptschulen vom Alb-Donau-Kreis und vom Stadtkreis Ulm vor. Die Rücklaufquote beträgt hierbei ca. 90 % (62 von 69 Schulen). Diese Ergebnisse der Grund- und Hauptschulen und der Förderschulen werden meist auf Prozentbasis kurz tabellarisch dargestellt. Vergleiche können so leichter gezogen werden.

Auch wenn die Anzahl der Stichproben und das Einzugsgebiet nicht mit der Studie der Förderschulen kongruent sind, so stützt der Vergleich die Aussagekraft dieser Evaluation. Die erhobenen und gewonnenen Daten dienen nicht nur der zirkulären Strategie (vgl. Kapitel 4.4), sondern sollen auch im Kapitel 8 bei den Empfehlungen berücksichtigt werden. Die Erkenntnisse tragen dazu bei, die aufgestellten Aussagen und Hypothesen (Kapitel 4.4.3) zu bestätigen oder zu widerlegen.

In diesem Kapitel sollen wesentliche Aspekte und Tendenzen der Verkehrserziehung beider Schularten verglichen werden. Auf eine graphische Darstellung der Ergebnisse der Grund- und Hauptschulen wird auf Grund der besseren Übersichtlichkeit bzw. Vergleichsmöglichkeit verzichtet. Ein kurzes verbales Statement schließt sich jeweils an.

7.1 Beauftragte für Verkehrserziehung

Alterstruktur

Altersgruppe	20-30	30-40	40-50	50-60	60-65	ohne Angabe
FöS (%)	2	11	25	48	9	5
GHS (%)	8	8	27	33	17,5	6,5

Geschlecht

	männlich	weiblich	ohne Angabe
FöS (%)	28,6	37	34,4
GHS (%)	35	59	6

In beiden Schularten sind die Altersgruppen über 40 Jahre am stärksten vertreten. In der Grundschule unterrichten mehr Lehrerinnen als Lehrer VE, dadurch erhöht sich der Frauenanteil.

1. Rolle bzw. Stellenwert der Verkehrserziehung an der Schule

	bedeutend sehr wichtig	wichtig	eher mittelmäßig	weniger wichtig	unwichtig	ohne Angabe
FöS (%)	28	55	22	4	0	1
GHS (%)	11	66	18	3	0	2

Bei Lehrern der Förderschulen hat die Verkehrserziehung einen etwas höheren Stellenwert als bei den Lehrern der GHS; in den Kategorien von mittelmäßig bis unwichtig gibt es keinen signifikanten Unterschied.

2. Motivation der Lehrer zur Verkehrserziehung

	gut	mittelmäßig	eher schlecht	weiß nicht	ohne Angabe
FöS (%)	37	57	1	4	1
GHS (%)	47	37	0	14	2

Vergleicht man die Werte, so ist nach Meinung der Beauftragten für VE bei den Grund- und Hauptschullehrern die Motivation besser als bei Lehrern in der Förderschule. Schlechte Motivation wird den Lehrern beider Schularten kaum bzw. gar nicht unterstellt.

3. Qualifikation der Lehrer für die Verkehrserziehung

	hervorragend	gut	durchschnittlich	schlecht	weiß nicht	ohne Angabe
FöS (%)	5	52	35	3	3	2
GHS (%)	5	65	25	0	3	2

Die Qualifikation der Kollegen (GHS) wird von den Beauftragten für VE etwas besser bewertet; auffällig ist, dass im Bereich **gut** bis **durchschnittlich** ca. **90 %** der Bewertungen liegen.

4. Anzahl der Unterrichtsstunden zur Verkehrserziehung

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
FöS (%)	16,1	24,3	10,6
GHS (%)	37	8	4

Die Angaben der Unterrichtsstunden sind in der Unterstufe (Klasse 1-4 Primarstufe) der Grundschule höher, dies könnte im Zusammenhang mit einem Schulwegtraining gesehen werden. Förderschüler benutzen meist den ÖPNV. Die angegebenen Werte zeigen, dass der Unterrichtsanteil der VE zur Oberstufe hin deutlich abnimmt.

5. Bekanntheitsgrad des Begriffs Mobilitätserziehung

	ja	nein	ohne Angabe	vielleicht
FöS (%)	54	40	5	1
GHS (%)	37	55	8	-----

Es kann davon ausgegangen werden, dass ca. zwei Drittel der Beauftragten für VE der Grund- und Hauptschulen den Begriff Mobilitätserziehung nicht kennen.

7.2 Lehrerinnen und Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind

Altersgruppe	20-30	30-40	40-50	50-60	60-65	ohne Angabe
FöS (%)	5,8	14,5	26	42,5	7,7	3,5
GHS (%)	8,8	7,7	26,3	37,4	12,1	7,7

Geschlecht	männlich	weiblich	ohne Angabe
FöS (%)	20,3	41,8	37,9
GHS (%)	19,2	68,7	10,1

Die Hälfte der Lehrer in beiden Schularten setzt sich aus den Altersgruppen ab 50 Jahren zusammen. Vorwiegend Lehrerinnen (mindestens zwei Drittel) unterrichten an den Grund- und Hauptschulen Verkehrserziehung.

1. Wie gerne wird Verkehrserziehung unterrichtet?

	sehr gerne	gerne	weniger gern	ungern	ohne Angaben
FöS (%)	10	73	14	0,3	3
GHS (%)	15	66	15	0	4

Ca. vier Fünftel der Lehrer in beiden Schularten unterrichten das Fach VE gerne.

2. Themen, die in der Verkehrserziehung behandelt werden

Es handelt sich bei dieser Frage um Mehrfachnennungen; Prozentangaben sind hier nicht angemessen. Die Unterschiede sind hierbei unerheblich:

FöS	GHS
<ul style="list-style-type: none"> • In beiden Schularten werden die Radfahrübungen und -prüfungen durchgeführt. • Die Themen der Sicherheitserziehung sind am meisten verbreitet. • Die Themen der ÖPNV/ Umwelt nimmt den vorletzten und das Thema Fahrphysik jeweils den letzten Rang in der Häufigkeitswertung ein. 	

3a. Beurteilung des Prüfbogens zur Radfahrausbildung

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
FöS (%)	3,2	46,4	30,4	8	4,8	7,2
GHS (%)	2,5	60,8	29,1	3,8	3,8	0

Der Prüfbogen wird von den Lehrern der Förderschule schlechter bewertet. Dies ist sicher auch damit zu erklären, dass für alle Schularten der gleiche Fragebogen verwendet wird, aber die Förderschüler von den Lernvoraussetzungen her häufig überfordert sind.

3b. Ort der praktischen Übungen und Prüfung

	Schulhof	Verkehrsübungsplatz	Realverkehr	Turnhalle
FöS (%)	31,2	57	11,5	0,3
GHS (%)	18,5	39,8	41,7	----

Hier ist ein Vergleich etwas schwierig, da es sich bei den Grund- und Hauptschulen um ein regional begrenztes Gebiet eines ehemaligen Staatlichen Schulamts handelt und diese Situation sich in mehreren Schulämtern durchaus anders darstellen kann.

3c. Verbesserungsmöglichkeiten in der Radfahrausbildung?

	ja	nein
FöS (%)	58,7	41,3
GHS (%)	38,2	61,8

Die Lehrer in den Förderschulen sehen mehr Verbesserungsmöglichkeiten als die Grund- und Hauptschullehrer, vgl. hierzu die Thesen in Kapitel 5.4.3.

Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern:

Theorie

- Theorie ist zwar kindgerecht gestaltet, aber wenig effektiv für die Erarbeitung der relevanten Abläufe im Realverkehr wie z.B. Vorfahrtsregeln und Linksabbiegen
- mehr Fragen zur Vorfahrt, wer darf als Zweiter fahren?

Ausbildung praktisch

- mehr Zeit auf dem Verkehrsübungsplatz! (2 x)
- mehr praktische Theorie
- kindgerechtere Ausbildung z.B. Sprache!
- Sicherheitsprüfung der Fahrräder
- ein Trainingstest vor Ort (in Schulnähe im Realverkehr)
- Übungen im Realverkehr (**Mehrfachnennungen**)
- Übung in kleinen Gruppen im Realverkehr
- die Eltern sollten verstärkt mit einbezogen werden
- Elternarbeit - aber wie?
- zu große Klassen (Schulklassen mit mehr als 20 Schülern) auf dem Übungsplatz!

- kleinere Gruppen zum Üben fahren lassen!
- zusätzliche Übungstage für die Kinder der 3. Klasse auf dem Übungsplatz (2x)
- es sollten mehr praktische Übungen und Sicherheitstrainings durch Polizisten zusätzlich gehalten und durchgeführt werden
- Radfahrübungen, Wahrnehmungs- und Motoriktraining für die 3. Klasse wie vorgesehen auf dem Verkehrsübungsplatz, da es im Schulhof keine asphaltierte Fläche gibt
- im Schulbereich üben!
- Verbesserungen des Verkehrsübungsplatzes

Fahrradprüfung

- der Fragebogen sollte immer wieder erneuert bzw. geändert werden (Mehrfachnennung)
- der Fragebogen ist veraltet, wird von den Schülern kopiert und weitergegeben
- das mögliche Durchfallen in der Prüfung als Druckmittel zur Disziplinierung anzuwenden, wird für falsch gehalten. Das Durchfallen durch die Prüfung hat ja keinerlei Auswirkungen auf die Teilnahme am Straßenverkehr
- spezielle Arbeitsblätter, die auf die Radfahrprüfung vorbereiten
- mehr Konsequenzen bei Nichtbestehen der Prüfung

4a. Medien in der Verkehrserziehung (Mehrfachnennungen sind möglich)

Rangliste/ Medien	FöS	GHS
1. Rang	Video	Folien
2. Rang	Arbeitsblatt	Video
3. Rang	Folien	Zeitungen
4. Rang	Zeitungen	Film
5. Rang	Film	Arbeitsblatt
6. Rang	PC	Dias
7. Rang	Dias	PC
8. Rang	Internet	Internet

Das Internet wird in der VE bei beiden Schularten noch nicht sehr verbreitet eingesetzt. Die beliebtesten Arbeitsmittel sind Videos, Arbeitsblätter und Folien.

4b. Methodeneinsatz in der Verkehrserziehung

Rangliste / Methoden	FöS	GHS
1. Rang	Reaktionstraining	Reaktionstraining
2. Rang	Fahrradparcours	Fahrradparcours
3. Rang	Freiarbeit	Schulwegtraining
4. Rang	Aktionstag	Aktionstag/ Freiarbeit
5. Rang	Projekt	-----
6. Rang	Schulwegtraining	Inline-Skating
7. Rang	Inline-Skating	Projekt
8. Rang	Mentoren/ Rollerparcours	Mentoren
9. Rang	-----	Rollerparcours

Die Methoden, die zum Bereich der Sicherheitserziehung gehören, sind auf den vorderen Plätzen zu finden. Der Roller wird im Vergleich zum Fahrradparcours viel seltener eingesetzt (vgl. Kapitel 4.2.4).

4c. Anzahl der Unterrichtsstunden in der Verkehrserziehung

	Unterstufe/ Primarstufe	Mittelstufe	Oberstufe
FöS (%)	16,1	24,3	10,6
GHS (Klasse1-4) (%)	29,5	6	4,5

Ab Klasse 4 nimmt der Anteil der VE am Unterricht deutlich ab. In den Förderschulen wird meist in der 5. Klasse die Radfahrprüfung durchgeführt, die Werte sind deshalb in der Mittelstufe höher.

Die Vergleiche in den Stufen sind nicht gleich zu behandeln, da die Primarstufe vier Klassen in den Grund- und Hauptschulen umfasst bzw. die Unterstufe in der Förderschule nur drei Klassen.

5. Aus- und Fortbildungssituation der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Verkehrserziehung

Pädagogische Hochschule

	umfassend	wenig	überhaupt nicht	ohne Angabe
FöS (%)	5	33	56	6
GHS (%)	3	28	55	14

Schulpraktisches Seminar

	umfassend	wenig	überhaupt nicht	ohne Angabe
FöS (%)	2	17	69	12
GHS (%)	0	23	49	28

Lehrerfortbildung (3. Phase)

	umfassend	wenig	überhaupt nicht	ohne Angabe
FöS (%)	4	35	53	8
GHS (%)	12	37	39	12

Es zeigt sich, dass die Aus- und Fortbildungssituation der Lehrer an den Grund- und Hauptschulen sich ähnlich prekär wie an den Förderschulen darstellt (These 5/ Kapitel 5.4.3). Die Vorschläge zur Verbesserung der Situation der Verkehrserziehung der Lehrer von Grund- und Hauptschulen werden nachfolgend benannt:

Vorschläge zur Verbesserung der Situation in der Verkehrserziehung:

- Fortbildung an Schulen, auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmt
- umfassendere Kooperation mit der Polizei

- gelegentliche Besuche von Polizisten im Unterricht (im Winterhalbjahr, wenn keine Fahrradausbildung stattfindet)
- Hauptproblem ist das schlechte Vorbild vieler Eltern; daher kann die Schule bei den entsprechenden Eltern wenig erreichen
- stärkerer Einbezug von Institutionen
- mehr praktische Übungen, verstärkte Zusammenarbeit mit Institutionen wie ADAC, Polizei bzw. Erfahrungsaustausch unter Schulen mit Fortbildungsangeboten
- Durchführung von Projekten mit zusätzlichen Stunden und Polizisten (aufbauend auf allen Klassenstufen)
- Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen oder Polizei und Sportvereinen
- Aktionstage mit Polizisten
- kostenlose Verteilung von Zeitschriften für Schüler/innen zum Thema.

6. Einschätzung der Qualifikation für die Verkehrserziehung

	sehr gut	gut	ausreichend	unzureichend	weiß nicht	ohne Angabe
FöS (%)	4	25	55	10	4	2
GHS (%)	5	29	50	2	2	12

Auch in den Grund- und Hauptschulen sind die Einschätzungen fast identisch, wenn berücksichtigt wird, dass der Wert "ohne Angabe" wahrscheinlich eher in die Kategorie "unzureichend" einzubinden ist.

Es zeigen sich im direkten Vergleich also mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede.

Die vorgestellten Untersuchungen bzw. Aussagen im Kapitel 2 u. 4 ließen auf eine ähnliche Situation schließen.

Die Ausbildungssituation ist also auch im Bereich der Grund- und Hauptschulen nicht wesentlich anders.

Aussagen zur Situation der VE an Förderschulen erhalten **ebenso für die Grund- und Hauptschule** eine gewisse Verbindlichkeit.

8. Gesamtbewertung der Ergebnisse zur Befragung

Die Ergebnisse zur Befragung über die Verkehrserziehung an Förderschulen wurden anhand einer Gesamterhebung gewonnen. Die Bewertung sollte berücksichtigen, dass anonyme Befragungen immer eine gewisse Tendenz haben, Situationen etwas positiver darzustellen (Kapitel 4.4.3).

Nicht außer Acht gelassen werden darf die Tatsache, dass bei dieser Gesamterhebung, abgesehen vom Oberschulamt Tübingen, ca. die Hälfte der Schulen nicht geantwortet hat. Daraus können folgende Schlussfolgerungen über mögliche Gründe gezogen werden:

- Die Verkehrserziehung spielt keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle im Kanon der Unterrichtsfächer bzw. der Themen.
- Der Beauftragte für Verkehrserziehung zeigt kein Interesse an der Verteilung des Fragebogens.
- Dem Beauftragten gelingt es nicht, die Kollegen zum Ausfüllen der Fragebögen zu motivieren.
- Verkehrserziehung findet nicht oder kaum statt. Dies möchte man zudem nicht auch noch dokumentieren.
- Zeitmangel, unterrichtsbedingte Überlastungen und andere Termine verhindern ein Ausfüllen des Fragebogens.
- Der Sinn und Nutzen von Fragebögen wird als gering angesehen.

Köster berichtet im Rahmen einer Fachtagung in Nordrhein-Westfalen darüber, dass sich eine systematisch betriebene Verkehrserziehung noch nicht etabliert hat. Seine beschriebenen Eindrücke zeigen Parallelen zu den oben geäußerten Vermutungen auf und sollen hier deshalb kurz dargestellt werden:

- *Die Beauftragten für Verkehrserziehung sind zum Teil immer noch "nur auf dem Papier" berufen worden, seitens der Schulleitung (aber z.T. auch ihrerseits) besteht in diesen Fällen kein großes Interesse an einer systematisch in das Schulleben eingebundenen Verkehrserziehung.*
- *Manche Beauftragte für Verkehrserziehung fühlen sich als Einzelkämpfer, allein gelassen von der Schulleitung und ihren Kollegen.
(„Verkehrserziehung? - Ich habe ja versucht, einen Stoffverteilungsplan einzurichten, aber ich bin kläglich gescheitert!“)*
- *Die Auswertung der Verkehrserziehung über den Sicherheitsaspekt hinaus wird vielfach noch zu wenig wahrgenommen. („Verkehrserziehung? - Ist das nicht dieser Mofakurs?“)*
- *Andere Aufgaben der Schulen werden als wichtiger empfunden und die Verkehrserziehung nur als eine zusätzliche Belastung („Verkehrserziehung? - Was soll Schule denn noch alles leisten? Und wer kümmert sich um die Organisation und Aufbereitung der Materialien?“)*
- *Fachliche, fachübergreifende und außerunterrichtliche Gelegenheiten für die Verkehrserziehung werden nicht miteinander vernetzt.*
- *(„Verkehrserziehung? - Das ist doch z.B. die Berechnung des Anhaltewegs in der Mathematik oder 'mal ein Projekttag!“) (Köster 1997, S. 5).*

Im Bereich der Förderschulen aus dem Umfeld dieser Fragebogenaktion sind ähnliche Aussagen von Lehrern feststellbar. Mangelndes persönliches Interesse von Lehrerinnen und Lehrern wurde von einem Beauftragten für Verkehrserziehung als Grund genannt, warum kein Fragebogen ausgefüllt wurde. Folgende Hypothesen können hier angeführt werden:

- Lehrer/innen fahren meist mit dem Auto und wenig mit dem Fahrrad.
- Was Lehrer nicht kennen, machen sie auch nicht!
- Der Bildungsplan ist nicht verbindlich.
- Lehrer/innen zeigen keine Meinung bzw. Reaktion auf Materialien zur Verkehrserziehung, die eine Lehrkraft im Kollegium vorstellen wollte.

Diese Äußerungen von Lehrern zeigen, dass von einem überschäumenden Interesse an der Verkehrserziehung nicht die Rede sein kann. Die Schulen, die nicht geantwortet haben, bestärken mich in dieser Vermutung.

Die Auswertung wurde im Kapitel 5 dargelegt. Dennoch möchte ich bezüglich der Hypothesen (vgl. Kapitel 4.4.3) und im Hinblick auf die zu gebenden Empfehlungen den erhobenen Ist-Zustand der Verkehrserziehung an den Förderschulen zusammenfassend kurz darstellen.

8.1 Zusammenfassende Bewertung zur Verkehrserziehung an Förderschulen

Weil es keine signifikanten Unterschiede bei den beiden Schularten gibt (vgl. Kapitel 6), können nachfolgende Aussagen bzw. Bewertungen ebenso für Grund- und Hauptschulen übertragen werden:

- Die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung spielt nicht die untergeordnete Rolle, wie in These 1 angenommen wurde. Dieses Fach wird von den Lehrern als wichtig erachtet und von den meisten Lehrerinnen und Lehrern gerne unterrichtet. Verkehrserziehung wird in der Unter- bzw. Mittelstufe häufiger als in der Oberstufe unterrichtet, dort verliert das Thema stark an Bedeutung.
- Die Unterrichtsinhalte beschränken sich nicht nur auf die Theorieprüfung und die Fahrradprüfung oder den Drill von Verkehrsregeln, sondern die Lehrerinnen und Lehrer führen vielfach auch ein Reaktionstraining durch. Es finden Aktionstage oder Freiarbeit zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung statt. Im Vergleich zum Reaktionstraining werden diese Methoden aber nur in einem eingeschränkten Maße durchgeführt (ca. ein Sechstel der Nennungen).
- Die Inhalte der in der Fassung der KMK-Empfehlung von 1994 finden nicht die entsprechende Umsetzung im Unterricht. Der Großteil der verkehrserzieherischen Inhalte ist im Bereich der Sicherheitserziehung angesiedelt.
- Die Behauptung einer mangelnden Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung kann hiermit bestätigt bzw. die These kann verifiziert werden. Dies betrifft die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule und trifft in noch stärkerem Maße auf die Situation in den Schulpraktischen Seminaren zu.
- Auch im Bereich der Lehrerfortbildung haben sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer nicht oder nur wenig weitergebildet. Nur ca. die Hälfte der Beauftragten für

Verkehrserziehung kennt den Begriff Mobilitätserziehung. Das Medium Internet wird als Informationsquelle für diesen Bereich kaum genutzt.

- Die Annahme, dass Verbesserungen auf vielfältige Weise möglich und nötig sind, hat sich bei der Auswertung der Untersuchung in deutlicher Ausprägung gezeigt. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf Bereiche der Radfahrausbildung (Verbesserung der Ausbildung und Prüfung), Ausstattung der Schulen, Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Eltern und in Bereichen der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den Förderschulen vielerlei Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung bestehen.

Viele andere Untersuchungen (Kap. 5.5.2/ 5.5.3) belegen, dass die Beschreibung des Zustands "Dilemma der Verkehrserziehung" in allen Schularten mal mehr oder weniger, aber dennoch seit 30 Jahren leider immer noch die Realität darstellt bzw. sich nicht in Einzelfällen manifestiert.

Im nächsten Kapitel werde ich hierzu Vorschläge bzw. Empfehlungen geben, wie Verbesserungen erreicht werden können.

8.2 Allgemeine Ziele einer neuen Verkehrspädagogik

Auf Grund des sich schnell verändernden Verkehrsraums, bedingt durch die Erweiterungen der Europäischen Union bzw. Öffnung der Grenzen, ergibt sich eine Verkehrsentwicklung, die den menschlichen Lebensraum umstrukturiert und zunehmend einen starken Einfluss auf die Arbeitswelt des Menschen ausübt (vgl. Kapitel 4).

Die Verkehrserziehung in der Schule hinkt wie in anderen Bereichen auch dieser gesellschaftlichen Entwicklung hinterher. Es handelt sich dabei nicht um einen Zeitraum von ein paar Jahren, sondern es hat sich bereits seit dreißig Jahren in der Verkehrserziehung nichts bewegt.

Mobil zu sein bzw. sich in neuen Verkehrssituationen angemessen zu verhalten ist eine Basiskompetenz wie Lesen und Schreiben. Ein Fehlverhalten in diesem Bereich des Verkehrs zieht fatale Folgen nach sich. Ein zentrales Ziel muss es sein, die Kinder und Jugendlichen darauf vorzubereiten, möglichst unfallfrei den Straßenverkehr zu überstehen. Eine der Entwicklung angepasste Verkehrs- und Mobilitätserziehung sollte weiterreichende Ziele verfolgen. Autoren wie Köster (1997) und Rauch (2003) betonen dabei die Rolle der Schüler als aktiven Gestalter der Zukunft.

Rauch verbindet mit einer modernen Verkehrserziehung eine doppelte Aufgabenstellung:

„Die Verkehrserziehung hilft Kindern und Jugendlichen, sich im Verkehr sicherheitsbewusst und verkehrsgerecht zu bewegen und größer werdende Mobilitätsradien selbständig und umweltbewusst zu bewältigen.

Sie vermittelt den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Verständnis für den Verkehr und seiner Komponenten und befähigt sie damit, an der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse mitzuwirken.

Die moderne Verkehrspädagogik begreift Verkehr im umfassenden Sinn als komplexes System sozialer Interaktion, das sowohl aus rechtlicher, technischer und psychologischer Sicht zu betrachten ist als auch unter ökologischen, ökonomischen, politischen und anderen Aspekten“ (Rauch 2003, S.1).

Inhalte, wie solche Forderungen umzusetzen wären, wurden bereits im dritten Kapitel vorgestellt. Diese Untersuchung hat aber gezeigt, dass diese Forderungen einer modernen Verkehrspädagogik in dieser Bandbreite noch nicht umgesetzt werden. Es ist daher zu

überlegen, welche Rahmenbedingungen nötig sind, um solche Ziele in einer umfassenden modernen Mobilitäts-erziehung zu erreichen bzw. in welchen Bereichen für die Förderschule Veränderungen notwendig sind.

8.3 Vorschläge und Empfehlungen

Eine Verbesserung und Reform der Verkehrserziehung im Unterricht muss - soll sie sich an den technischen, ökologischen, ökonomischen und gegenwärtigen sowie zukünftigen gesellschaftlichen Erfordernissen der Umwelt orientieren - an verschiedenen Orten bzw. auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und in Zusammenhängen gesehen werden. Zunächst geht es um eine Aufwertung der Verkehrserziehung.

8.3.1 Die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung

Limbourg sieht eine wichtige Aufgabe der Forschung darin, dass eine Verbesserung der schulischen Verkehrserziehung durch vergleichende Studien erzielt werden könnte. Aus ihrer Sicht wären notwendig:

„Durchführung einer vergleichenden Studie über die schulische Verkehrserziehung in Europa und eventuell auch in der Welt. Nur wenn bekannt ist, was in anderen Ländern gemacht wird und wie die Erfahrungen mit den verschiedenen Ansätzen sind, können wir diese internationale Erfahrungen nutzbar machen. Es wäre auch denkbar, eine europäische oder eine internationale Tagung zu diesem Thema zu organisieren.

Durchführung einer vergleichenden Studie über die schulische Verkehrserziehung in den einzelnen Bundesländern. Auch hier könnten die erfolgreichen Ansätze für alle nutzbar gemacht werden“ (...) (Limbourg 2002, S. 6).

Eine wissenschaftliche Studie zur Verkehrserziehung an Förderschulen im Bundesland Baden-Württemberg ist hiermit als ein erster Schritt erfolgt. Das Fazit: Verkehrserziehung in den Schulen ist vorwiegend Sicherheitserziehung. Wenigstens wird dieser Teilbereich im Bereich der Förderschulen umgesetzt. Immerhin hat sich bereits ein Motorik- und Wahrnehmungstraining in der Verkehrserziehung etabliert. Ob die anderen Schulen Verkehrserziehung umsetzen, die sich an der Befragung nicht beteiligt haben, kann hier nur vermutet werden.

Verkehrserziehung wird im Allgemeinen als wichtig erachtet, dennoch leidet Verkehrserziehung trotz Empfehlung der KMK von 1994 unter dem Image einer trivialen Verhütungspädagogik (vgl. Sauer 1976), die weitgehend das Ziel verfolgt, den Schülerinnen und Schülern einfache pragmatische Handlungsabläufe anzutrainieren. Das hat zur Folge, dass die Verkehrserziehung weder von anderen Wissenschaften wie der Psychologie oder der Pädagogik ernst genommen, geschweige denn integriert wird. Ebenso lässt sich das mittlerweile praktizierte Wahrnehmungs- bzw. Motoriktraining unter der Rubrik „Verhütungs- oder Verhinderungspädagogik“ einordnen und wird einer Sicherheitserziehung zugeordnet, die keinen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen kann.

Diese veraltete Sichtweise der Verkehrserziehung lässt sich oft nur schwerlich mit erziehungswissenschaftlich interessanten, innovativen Forderungen nach Emanzipation, Kompetenz und aktiver Veränderung in Einklang bringen. Deshalb findet Verkehrserziehung im Fächerkanon häufig nicht den angemessenen Platz in Bildungsplänen.

Der neue Bildungsplan der Hauptschule bestätigt dies leider in eindrucksvoller Weise. Sind dann verkehrsrelevante Themen nicht in den Schulbüchern entsprechend vertreten, so wird Verkehrserziehung mehr oder weniger „vergessen“.

Die Auswertung dieser Untersuchung bestätigt, dass im Bereich der Oberstufe (vgl. Siller 2002; BAST 2004) keine bzw. nur wenig Verkehrserziehung unterrichtet wird, obwohl gerade in dieser Schulstufe interessante, vielfältige Aspekte der Verkehrserziehung fächerübergreifend einzubinden wären.

Es muss eine stärkere Verzahnung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und schulpraktischer Verkehrserziehung stattfinden. Die Pädagogik hat u.a. die Aufgabe, wissenschaftliche Erkenntnisse aufzuarbeiten: Sie sollte reflektieren, wie aktuelle verkehrspsychologische Erkenntnisse ihre Wirkung im Schulalltag entfalten können. Diesem Zweck dienen Hochschulprojekte.

Dieser Prozess sollte in einem verstärkten Dialog fachübergreifend zwischen Fakultäten in einer gleichwertigen Zusammenarbeit erfolgen, ohne dass eine Fachrichtung dabei nachgeordnet wäre. Wie im Kapitel 4 beschrieben, kann nur ein zirkulärer, konstruktiver Dialog zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen nachhaltige Verbesserungen erzielen.

Welche weiteren Gründe gibt es, dass Verkehrserziehung in der wissenschaftlichen Pädagogik ein Fremdkörper geblieben ist bzw. nicht integriert wurde?

Manche Autoren bemerken, dass eine interdisziplinäre gemeinsame Zusammenarbeit gerade im Bereich der Sozialwissenschaften, selbst oft in den eigenen Fachbereichen nicht immer möglich war.

Einer dieser Kritiker ist Hohennadel (1983a, b). Er macht für das Versagen eine Fehlentwicklung der Pädagogik haftbar. Eine aufgeblähte Theoriediskussion führt dazu, dass die Erziehungswissenschaft ihren Wirkungsbereich und ihre Kompetenzen überschätzt, dass sie den Zusammenhang von Theorie und Praxis falsch sieht, weil sie alltägliche Erziehungspraxis nur dann gelten lässt, wenn diese sich nicht auf die wissenschaftsfähigen Theorien der Pädagogik stützt. Das führt dazu, dass sie ihre eigentliche Aufgabe – die Vermeidung von Unfällen – aus den Augen verliert“ (Bange/ Eubel 1984, S. 32).

Die Absonderung der Pädagogik wurde auch Thema von anderen Autoren. Bange/ Eubel nehmen hierbei Bezug auf einen weiteren Autor:

„Böcher (1982) betont, dass vor allem ein tragischer Hang der Pädagogik zur Abkapselung von anderen Lebensbereichen Schuld an dieser Fehlentwicklung ist, was z.B. dazu führt, dass die Verkehrspädagogik nicht oder nur in unzureichendem Maße empirische Befunde aus anderen Wissenschaften zur Kenntnis nimmt, die sich mit Verhaltensproblemen befassen, oder dass die Verkehrspädagogik ihre einseitigen, eindimensionalen Problemlösestrategien über - alle noch so komplexen - Probleme stülpt“ (Bange/ Eubel S.14).

Will man die Verkehrssicherheit beeinflussen, sollte man Kenntnisse über Unfallursachen und Hintergründe der Entstehung von Unfällen besitzen (Epidemiologie) und sich dann überlegen, wie dies didaktisch-methodisch in der Schule umgesetzt werden kann.

Kooperation muss diesen Prozess begleiten, wenn er effektiv Eingang in den verkehrserzieherischen Schulalltag finden soll. Was muss zunächst die Forschung leisten, damit eine moderne Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung möglich ist?

Nationale und internationale Forschungsprojekte sollten in folgenden Bereichen zu einer Aktualisierung der verkehrspädagogischen Inhalte beitragen:

- Mobilitätsforschung zur richtigen (ökonomischen) Verkehrsmittelwahl bzw. umweltverträglichen Verkehrsmitteltechnik,
- Projektforschung zum Radfahr- und Mofatraining,
- Forschungsvorhaben zu ausgewählten Themen wie äußere Einflüsse auf das Verkehrsgeschehen, Verkehrsverhalten und Wahrnehmung (Verhaltensforschung),

- Menschen-Verkehr-Umwelt (Gesundheitsprophylaxe),
- Unfallursachenforschung zu Kinderunfällen,
- Soziales Lernen in der Verkehrserziehung (z.B. prosoziale Verhaltensweisen, Gelassenheit und Selbstdisziplin).

Ergänzend möchte ich hierzu erwähnen, dass Erkenntnisse aus der Verkehrspsychologie wie z.B. das Dresdner-Public-health Projekt ^{6*}, ein Forschungsvorhaben, das sich systematisch mit Unfallanalysen und Unfallvorbeugung (Epidemiologie) im Kindes- und Jugendalter befasst, in eine Mobilitätserziehung einfließen sollten. Ergebnisse aus den Neurowissenschaften gehören in eine moderne Verkehrspädagogik integriert, damit das verstaubte Image der Verkehrserziehung als eine triviale Unterweisungslehre aufgeweicht wird.

Eine Zusammenarbeit der Pädagogik mit wissenschaftlicher Forschung ist notwendig z.B. in den Bereichen der Verkehrs- und Kinderpsychologie, der Sicherheitsprogramme und den Untersuchungsreihen der BAST. Letztere arbeitet häufig mit Universitäten zusammen.

Am Anfang stehen in vielen Bereichen Zielvorgaben. Auch die Automobilindustrie muss sich Ziele setzen (z.B. Null - Emission bei Kraftfahrzeugen), um ihre Existenz zu sichern.

Übertragen wir diese Vorgehensweise in den Bereich der Verkehrssicherheit, so sollte dort ebenfalls ein Ziel formuliert werden. Es könnte anvisiert werden, dass bis zu einem gewissen Zeitpunkt der Zustand „Null-Verkehrstote“ als Ziel erreicht werden soll. Dieses ist bereits in Schweden und der Schweiz Realität mit dem Leitziel "Vision Zero" (Rumar, 1990). Diese Vorgabe entstand aus der Philosophie einer amerikanischen Firma. Dabei wird propagiert, dass jeder Unfall vermeidbar ist.

Übertragen auf den Straßenverkehr bedeutet dies, dass niemand im Straßenverkehr getötet oder schwer verletzt wird oder dauernde Behinderungen davontragen soll. Menschliche Fehler sollen reduziert werden. Das kann z.B. durch bauliche Änderungen von Straßen erreicht werden oder durch die Automobilindustrie, die Autos konstruiert, die sich nur bei angegurteten Passagieren starten lassen. Es wäre zu wünschen, dass die Automobilindustrie verstärkt dazu forscht und investiert. Dies könnte besser realisiert werden, wenn nicht riesige Summen für Prestigeobjekte wie z.B. Fahrzeuge mit 1001 Pferdestärken (Bugatti Veyron) oder im Rennsport ausgegeben würden.

Gefordert ist zudem eine Verbesserung des Rettungswesens; so gibt es heute schon Hersteller, deren Autos bei Auslösung der Airbags den Notruf selbsttätig anwählen. Die Hauptverantwortung liegt bei den Behörden, sie sollen durch geeignete Gesetze zu diesem Ziel beitragen.

Wichtig ist, dass die Verkehrspädagogik ein Mitspracherecht bekommt, denn es wäre noch weitaus nachhaltiger, wenn dieses Ziel „Null-Verkehrstote“ durch **Verkehrskompetenz** und Einsicht der Verkehrsteilnehmer erreicht werden könnte. Regelungen und Zwangsmaßnahmen können nicht alles bewirken (vgl. Kapitel 3.3.5). Um ein solches Ziel zu erreichen, dürfen nicht nur Veränderungen im politisch- öffentlichen Raum vorgenommen werden.

⁶ Dieses Forschungsprojekt wurde durch Kooperation der Professur für Verkehrspsychologie mit den Polikliniken für Kinderchirurgie sowie für Unfall- und Wiederherstellungschirurgie an der Technischen Universität Dresden durchgeführt (vgl. hierzu Gruner/ Richter 2001).

Habermann (1979) forderte bereits vor ca. 25 Jahren eine kindgerechte Verkehrswelt ein, man sollte seiner Meinung nach nicht an Kindern herumtherapieren, die gar nicht die Verursacher der Probleme sind. Diese kindgerechte Verkehrswelt ist bis dato noch immer nicht Realität und so wird man auf verkehrserzieherisches Wirken in Zukunft nicht verzichten können.

Dennoch hatten die Ideen von "Vision Zero" nach Meinung von Rumar (ebd.) bewirkt, dass Verkehrssicherheitsarbeit ein politisches Thema geworden ist, ein Thema, das in der Bevölkerung, in den Medien und unter Politikern ganz anders als vorher diskutiert wird.

Auch in Deutschland sind Forschungsvorhaben BASt (Stand 1.10.2004) geplant: Es werden im Rahmen dieser Arbeit nur die Untersuchungen vorgestellt, die einen Bezug zur schulischen Verkehrserziehung haben und für Schulen relevant sein könnten.

Makroskopisches Verkehrssicherheitsmodell – Anwendung auf Kinder, Fahranfänger, Senioren (04 412)

Um Verkehrssicherheitsmaßnahmen rechtzeitig zu initiieren, ist es wichtig, Daten zur Entwicklung möglicher Problemgruppen zu erhalten. Hierzu wird das von der BASt entwickelte makroskopische Verkehrssicherheitsmodell für Deutschland im Rahmen des Projekts auf die Gruppen Kinder, Fahranfänger und Senioren angewendet. Als Ergebnis stehen detaillierte Prognosen zur Entwicklung des Unfallgeschehens von Kindern, Fahranfängern und Senioren bis 2008 zur Verfügung. Darüber hinaus werden Möglichkeiten, die zu erwartende Entwicklung positiv zu beeinflussen, aufgezeigt und quantifiziert.

European Good Practices Guide on Road Safety Education targeted at Young People (ROSE25) (04 411)

In allen Ländern der Europäischen Union werden Verkehrserziehungsmaßnahmen durchgeführt, ohne dass es hierzu einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch gibt. Um einen Überblick über zielführende Konzepte zu gewinnen sowie Möglichkeiten zur Bündelung von Ressourcen aufzuzeigen und gegebenenfalls negativen Erfahrungen vorzubeugen, wird unter Leitung des Kuratoriums für Verkehrssicherheit (Österreich) das vorliegende EU-Projekt durchgeführt. Beteiligt sind alle EU-Länder. Ziel ist die Erarbeitung eines Handbuchs, in dem bewährte sowie neue, innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen zwischen drei und 18 Jahren zusammengestellt werden sollen. Darin sollen auch Maßnahmen aufgenommen werden, die die Aufmerksamkeit der Fahrzeugführer bezüglich der Sicherheit von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr erhöhen.

Geschlechtsspezifische Unfallprävention (82.228)*

Hauptziel des vorliegenden Projekts ist die geschlechtsspezifische Analyse von Ansätzen der Verkehrserziehung im Kindes- und Jugendalter sowie – aufbauend auf einer Literaturanalyse und Expertenbefragung – die Entwicklung einer weiterführenden Konzeption insbesondere für die risikobehaftete Gruppe der Jungen und männlichen Jugendlichen.

Arbeitsgruppe (Projektgruppe) BASt/ Kultusbehörden der Länder zur Verbesserung der Verkehrserziehung an weiterführenden und beruflichen Schulen (02 440)

Im Rahmen der Umsetzung des Programms für mehr Sicherheit im Straßenverkehr hat der Bundesminister für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen angeregt, in Zusammenarbeit mit den Kultusministern der Länder die Bemühungen zur Verkehrserziehung an weiterführenden und berufsbildenden Schulen zu intensivieren, um die Situation junger Fahrer zu verbessern. Eine entsprechende Arbeitsgruppe wurde seitens der BASt eingerichtet. Die Referenten für Verkehrserziehung aller Bundesländer sind an der

Arbeitsgruppe beteiligt. Zweck der Zusammenarbeit ist es unter anderem, die derzeitigen Aktivitäten der Bundesländer auf dem Gebiet der Verkehrserziehung an weiterführenden und berufsbildenden Schulen regelmäßig auszutauschen, auszuwerten und zusammenzufassen, um damit zu einer größeren Transparenz bei Projektvorhaben beizutragen.

Neue Medien in der Verkehrsarbeit (82.159)*

Computer- und Videospiele gehören bei Jugendlichen zu den populärsten Freizeitbeschäftigungen. Inwiefern insbesondere Spiele mit Bezug zum Autofahren das Fahrverhalten von Spieler/innen in der Realität beeinflussen können, wird in diesem Projekt untersucht.

Wie bereits im dritten Kapitel angedeutet, gibt es noch vielerlei anderen Forschungsbedarf. Beispielsweise könnte bei Radfahrer- oder Motorradunfällen untersucht werden, in welchem Ausmaß „unauffällige“ Kleidung (Farbe) der Unfallopfer dabei ursächlich war. Hohenadel (2004 b) fordert z.B. mehr empirische Studien zum Thema Schulweg.

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte auf Grund der Vielschichtigkeit von Inhalten einer Mobilitätserziehung nicht nur in psychologischen oder pädagogisch-wissenschaftlichen Fakultäten erfolgen. Bereits vor dreißig Jahren merkte Sauer hierzu an:

„Vielmehr muss eine ganze Reihe von universitären Disziplinen herangezogen werden – von den Ingenieurwissenschaften über Medizin und Recht, bis zu den Sozial- und Verhaltenswissenschaften – um den Gegenstand überhaupt zu konstituieren. Sowohl im fachwissenschaftlichen wie im didaktischen Bereich ist Verkehrserziehung somit auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen – eine Aufgabe, die der Schule zum ersten Male in diesem Ausmaß gestellt ist“ (Sauer 1976, S.15).

Ergänzen möchte ich, dass eine Zusammenarbeit mit Industrie und Handel nötig wäre. Einerseits wird Mobilität von künftigen Arbeitnehmern gerade in diesen Bereichen gefordert, andererseits ist eine aktive Mobilität von Verbrauchern eine Grundvoraussetzung, damit die Industrie Produkte wie z.B. Autos verkaufen kann. Wie könnten zudem weit abgelegene Einkaufszentren oder Discounterläden in Industriegebieten ohne die Mobilität der Kundschaft existieren?

Betriebswirtschaftlich gesehen ist Flexibilität und Mobilität ebenso für Firmen ein entscheidender, grundlegender Bestandteil zur Existenzsicherung.

Eine Kooperation ist sicherlich nicht einfach, aber ein wichtiger Weg, um eine Mobilitätserziehung aus der verstaubten Ecke einer pragmatisch orientierten Drill-erziehung zu holen, deren Ziel es ist, Kinder dem Verkehr anzupassen. Wie könnte eine solche Kooperation aussehen?

Interessante Aspekte zeigt das Projekt "Momo" der Sozialwissenschaftlichen Mobilitätsforschung und Beratung, Wien (2005). In den Städten Wien und Salzburg findet gegenwärtig eine Kooperation zwischen Schule und Fahrschule statt. Im Sinne einer handlungsorientierten Umweltbildung, die alltägliche Lebensgewohnheiten mit einbezieht, soll in diesem Modellversuch Jugendliche an die Schwelle vom Motorisierungsalter das Leitbild einer verkehrssicherheits- und umweltorientierter Mobilität zunächst im Schulunterricht und wahlweise durch eine entsprechende Fahrschulausbildung nahegebracht werden. Am ehemaligen Lehrstuhl für Verkehrspädagogik der technischen Universität Berlin wurde in Kooperation mit dem Umweltbundesamt und einem Automobilkonzern ein ökologisch-verträglicher Fahrstil entwickelt. Mitarbeiter dieses Langzeitforschungsprojekts wirkten bei diesem Modellversuch einer dualen Mobilitätserziehung in Österreich mit.

Die Sichtweise eines neuen, umfassenden Mobilitätsverständnis, die der sozialen Kompetenz einen großen Stellenwert einräumt, könnte eine Integration in eine

pädagogische Theorie erleichtern. Eine weitere Möglichkeit und Chance wäre zudem, dass aktuelle Forschungserkenntnisse aus der Verkehrspsychologie Eingang in die Schuldidaktik finden könnten. Im Bereich der Förderschule, in der im Gegensatz zum Gymnasium fächerübergreifend gearbeitet wird, ließen sich Inhalte zur Mobilitätserziehung leichter integrieren.

Es wäre durchaus eine Überlegung wert, die mehrperspektivische Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung in bedeutsame Erfahrungsfelder wiederkehrend zu integrieren. Die Kontinuität des Unterrichtsthemas Mobilität und Umwelt könnte vom zeitlichen Aspekt her gesehen analog dem von Sönnichsen (1970) vorgeschlagenen Spiralcurriculum^{7*} verankert werden.

8.3.2 Entwicklung eines Curriculum für die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung

An dieser Stelle soll nicht ein ausführliches Curriculum für die Verkehrserziehung vorgestellt werden, ich möchte dessen Dringlichkeit für die Verkehrspädagogik darlegen und begründen.

Der Umwelt und Gesundheitsgedanke bzw. die politischen oder philosophischen Aspekte der Mobilitätserziehung hatten bis dato eigenen festen Platz im Unterricht. Das hat diese Untersuchung deutlich gezeigt. Ein wichtiger Grund ist, dass die mangelnde Umsetzung in der Unterrichtspraxis in den Lehrplänen (der Förderschule) zu suchen ist (vgl. Kapitel 3.2). Dort werden diese Themenbereiche nicht angesprochen. Es hängt somit vom Wissen und Engagement des einzelnen Lehrers ab, ob er die Beschlüsse der KMK kennt und umsetzt (vgl. Hohenadel 2004). Die Hälfte der Beauftragten, die sich an der Befragung beteiligt haben, kennt diese Empfehlung nicht. Zieht man die andere Hälfte, die nicht geantwortet hat, noch ins Kalkül, so ist hierbei mit einer noch weit höheren Anzahl zu rechnen.

Eine Verankerung der Mobilitätserziehung in den Lehrplänen ist deshalb besonders in der Oberstufe zu fordern. Es zeigt sich ebenso bei den Förderschulen, dass in dieser Stufe kaum Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung durchgeführt wird. Findet in dieser wichtigen Zeit der Pubertätsphase bei den Schülerinnen und Schülern keine kontinuierliche Mobilitätserziehung statt, ist dies unverantwortlich. Gerade Jugendliche und junge Erwachsene sind statistisch gesehen höchst gefährdet, im Straßenverkehr verletzt oder gar getötet zu werden.

Für die Förderschulen wären folgende, auf den nächsten Seiten dargestellte Inhalte denkbar. Diese Inhalte sind lediglich als Stoffsammlung zu verstehen, die in ein umfassendes Curriculum einzubinden wären.

⁷ * Beispiele für solche Spiralcurricula gibt es im „Nuffield-Biology-Project“ und im „integrierten Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I des IPN. (In solchen und ähnlichen Modellen wird eine Brücke geschlagen zwischen dem schritt- und stufenweisen Vorgehen (sog. Gradatim – Prinzip) und dem Vorgehen nach dem Prinzip ideenmäßiger und stofflicher Konzentration (Memmert, 1977).

Unterstufe

- Schulwegeplan und Realtraining (Kind als Fußgänger)
- Motorik- und Wahrnehmungstraining
- Sozialtraining / Strategien der Aggressionsbewältigung bzw. Emotionskontrolle
- Diagnostik und Kompensation von psycho-sozialen Störungen und Defiziten
- Gefahrenlehre (hell/ dunkel/ Witterung)
- Die wichtigsten Regeln für die Teilnahme am Straßenverkehr
- Autofahren und Gurt
- ÖPNV-Bustraining
- Roller fahren

**Mittelstufe**

(Grundstufe)

- Unterrichtsgänge zu Fuß und mit dem Fahrrad
- Zeichen und Regeln
- Der Schüler als Radfahrer: Verkehrssicheres Fahrrad, Pflege und Wartung, Beherrschung des Fahrrads, Fahrradparcours
- Radfahrausbildung/ Thema: Fahrradhelm und Bekleidung
- Das Rad als umweltfreundliches Verkehrsmittel
- Geschichte des Fahrrads
- Vorbereitung einer Fahrradtour
- Witterungsunabhängige Routenplanung (Orientierung im Heimatraum), eventuell erst in der Oberstufe durchführbar
- Freizeitwege: Reale Begutachtung, verschiedene Fortbewegungsmittel
- Ortskunde: Karten und Wege, Orientierung, "Schnitzeljagd"
- Verkehrsbeobachtung und -untersuchung, Verbesserungsvorschläge an unfallträchtigen Orten, Untersuchung von Rot- und Grünphasen bei Fußgängerampeln
- Schüler- und kindgerechte Gestaltung der Schulumgebung
- Training des Sozialverhaltens (Umgang mit Aggression und Emotion)
- Unterwegs mit Inline-Skates, Training der Fahrtechniken
- Bustraining, Fahrpläne lesen und auswerten
- Vorsicht Auto: Bremswege schätzen und real erfahren bei verschiedenen Fahrbahnzuständen und Geschwindigkeiten.

**Oberstufe**

(Hauptstufe)

- Fahrradparcours mit schwierigerem Übungsaufbau
- Fahrradreparatur, Fahrradprüfung, Fahrradtour
- Untersuchungen der Verkehrsumwelt, Dokumentation
- Umgang mit Navigationssoftware und GPS
- Projekte zum Thema Verkehr (fächerübergreifend)
- Statistische Untersuchungen zu Verkehrsunfällen in der Region (ZiSch)
- Verkehrsmittelwahl ÖPNV, Umweltaspekte, Kostenvergleich

- Führerschein (Anforderungen und Kosten)
- Vergleich von Unterhaltskosten von PKW
- Mobilität und Umwelt; Mobilität um jeden Preis?
- Erstellen von Lärmkarten in verschiedenen Stadtgebieten
- Richtiges Reisen – aber wie?
- Motorisiert unterwegs (Drogen und Alkohol im Straßenverkehr)
- Fehleinschätzungen bei der Wahrnehmung des Gehirns bzw. der Sinne bei höheren Geschwindigkeiten (Gefahrenlehre)
- Mofa, Mopeds und Roller; unerlaubte Veränderungen und ihre Konsequenzen sowohl rechtlich wie technisch (hoher Verschleiß und Teilekosten)
- Sicherheitstraining in Zusammenarbeit mit ADAC / Verkehrswacht oder anderen Verbänden
- Vorfahrtsregelungen
- Verantwortung von Verkehrsteilnehmern
- Möglichkeiten der Konfliktregelung im Straßenverkehr
- Strafrechtliche Konsequenzen bei Fehlverhalten im Straßenverkehr, Gerichtsverhandlung (vgl. Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Bd. 2, S. 460)
- Ausbildung in Erster Hilfe
- Ausbildung zum/zur Schülermentor/in oder Schülerlotsen/in

Es wird bei dieser Aufzählung nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Inhalte und Themen können je nach Ausgangslage und Voraussetzungen der Schule bzw. des Verkehrsumfelds in anderen Schulstufen als hier dargelegt behandelt werden, insbesondere dann, wenn nur noch zwei Stufen (Grund- und Hauptstufe) vorgesehen werden.

Alle Inhalte der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung sind geeignet, um die im neuen Bildungsplan der Förderschule (Bildungsplanreform 2004 ff.) aufgezählten bedeutsamen Kompetenzbereiche abzudecken. Verschiedene Kompetenzbereiche sind die kognitive-, psychische-, körperliche-, soziale-, kommunikative-, handwerklich-technische- und demokratische Kompetenz.

Nach Limbourg (2000) sollten die Reformen genutzt werden, um die Verkehrserziehung in der Ausbildung gut zu positionieren, da es nach der Reform nicht leicht sein wird, erneut Veränderungen zu erreichen.

Eine notwendige fächerübergreifende Zusammenarbeit der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung mit anderen Fachbereichen wird immer wieder betont (vgl. Köster 1997). Viele Publikationen zeigen, in welchen verschiedenen Fächern sich Verkehrs-bzw. Mobilitätserziehung integrieren lässt (z.B. Spitta 1998 u. 2000; Siller 2003). Das braucht an dieser Stelle nicht nochmals geschehen. Rauch betont dabei die Vorteile und Ziele, die im Bereich der Verkehrserziehung umsetzbar sind:

„Besondere motivationale Chancen der Verkehrserziehung sind mit ganzheitlichen projekt- und handlungsorientierten Unterrichtsverfahren verbunden. Speziell der Unterricht rund ums Fahrrad ermöglicht es, auch in die Fahrpraxis einzugehen. Dabei könnten die individuelle Praxis und das Fahren in der Gruppe bewusst erfahren und so der Reflexion zugänglich gemacht werden. Das Aufsuchen schulischer Lernorte und der Kontakt mit Behörden, Politikern, Organisationen und Verkehrseinrichtungen etc. können die verkehrspädagogische Arbeit beleben. Dazu trägt auch die Vielfalt der Methoden bei, die zur Untersuchung der Verkehrswirklichkeit nahe liegen: Beobachtung, Befragung, Interview, Einsatz von Foto- und Videokamera etc. Solches Vorgehen ist grundsätzlich auch aus dem Fachunterricht aus möglich“ (Rauch 2003, S. 2).

Diese Themen und Methoden bieten bereits in den Förderschulen eine Grundlage und diverse Anknüpfungspunkte für propädeutische Arbeitsweisen.

Das Landesinstitut für Schulentwicklung (2/ 2005) will so nahe wie möglich an den strukturellen Vorgaben der Grund- und Hauptschule bleiben und deshalb auch die Schulstufen und Fächerverbünde übernehmen. Damit die Mobilitätserziehung nicht „klang- und sanglos“ von der Bildfläche verschwindet, sollte sie im Lehrplan stärker verankert werden und nicht nach der Radfahrausbildung enden.

Das Thema „Mobilität und Umwelt“ sollte kontinuierlich in allen Stufen in Fächerverbünden fest integriert werden. Bedauerlich ist, dass die Verkehrserziehung - jetzt **Verkehr und Mobilität** - in den Standards der Hauptschule nicht direkt vertreten ist. Einen Freiraum für eine eigene Gesamtkonzeption an Schulen zu lassen ist sicher notwendig und wichtig. Auf der anderen Seite können die präziseren Vorgaben eines Curriculums eine Hilfe für den Lehrer darstellen und ihn entlasten.

Das Thema „Verkehr und Mobilität“ bietet einen unerschöpflichen Vorrat an Inhalten, die Anknüpfungsmöglichkeiten aus der Lebenswirklichkeit der Schüler darstellen. Das Thema ist immer hochaktuell und interessant, wenn neuere Forschungsergebnisse mitberücksichtigt werden. Zudem ermöglicht das Thema Schülerinnen und Schülern, eigenständige Forschungen zu betreiben.

Siller merkt hierzu an:

"Erst im Verbund mehrerer Fächer kommt das Thema „Verkehr und Mobilität“ voll zur Entfaltung: muttersprachlich, geometrisch, arithmetisch, musisch, künstlerisch, motorisch und handelnd kommt die Verkehrs- und Mobilitätswirklichkeit der Schüler zur Sprache, bildet sich ab oder rekonstruiert sich neu.

Für das Erreichen der Bildungsstandards zu Verkehr und Mobilität gibt es nahezu ein unbegrenztes Feld an inhaltlichen Aspekten aus der Lebenswirklichkeit von Schülern. Diese liefern das Material, an dem die Schüler ihre Lernprozesse erproben“ (Siller 2003, S.44).

Auf Grund dieses Themenumfangs wäre die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung als ein eigener Bereich analog dem Fächerverbund Mensch-Natur-Technik denkbar. Ein Curriculum der Förderschule könnte sich in fünf Bereichen wie **Wohnen, Arbeit, Freizeit, Natur und (Verkehr/Mobilität/Technik)** aufgliedern und damit als fester Baustein eine Vielzahl von Themen zum Kompetenzerwerb abdecken.

Viele Lehrer resignieren angesichts der mangelnden Arbeitshaltung und Disziplinlosigkeit von Schülern. Dies betrifft ebenso die Kernfächer, d.h., dass die als "wichtig" eingestufteten Inhalte in Deutsch und Mathematik genauso wenig vermittelbar sind. Viele Lehrerinnen und Lehrer versuchen dann auf irgendeine Art und Weise, oft in innerlicher Abkehr den Schulalltag hinter sich zu bringen. Wie könnten hier Verbesserungen erzielt werden?

Rechenaufgaben oder sprachliche Aufgabenstellungen sollten sich verstärkt am Alltag orientieren. Durch das bereits den Schülern bekannte Erfahrungsfeld „Verkehr“ könnte hierbei eine stärkere Motivation erzeugt werden, insbesondere dann, wenn schulische und lokale Gegebenheiten im Unterricht erörtert werden.

Schüler in Förderschulen brauchen im verstärkten Maße eine Verzahnung von Unterrichtsinhalten mit ihren bisherigen Erfahrungen, dies ist für Schüler motivierend. Enaktive Aktivitätsformen nach Bruner (1971) wie z.B. Messung der Geschwindigkeit von Autos oder Interviews mit Verkehrsteilnehmern sind konkrete Handlungen und sollten nicht fehlen.

Der Aspekt der Kontinuität ist für Förderschüler ebenso bedeutsam. Siller (2003) stellt hierbei die Forderung nach einem Gesamtkonzept der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung

auf, das alle Jahrgangsklassen einbezieht. Erfolgreiche Verkehrserziehung bedarf der Kontinuität und deshalb sollten auch die Curricula dieser Forderung entsprechen und eine systematische Integration ermöglichen. Damit die Mobilitätserziehung etabliert werden kann, ohne noch mehr Inhalte in einen Stoffplan zu pressen, wäre es überlegenswert, welche Inhalte im derzeitig noch gültigen Stoffplan keine oder wenig Alltagstauglichkeit aufweisen.

Eventuell sollten daher folgende Themen auf den Prüfstand:

Unterstufe

- Wir verkleiden uns (wenig Alltagsrelevanz/ Fasching)
- Wir stellen ein Buch her (zu schwierig)

Mittelstufe

- Wo Menschen früher wohnten (wenig Alltagsrelevanz)
- Wir feiern ein Erntefest (heutzutage werden ständig Feste gefeiert; dies ist bereits im Fach Religion ein Thema).
- In unserem Ort finden Menschen Arbeit (stimmt nicht mehr!)

Oberstufe

- Wir entwickeln ein Modell zum Blutkreislauf
- Frühgeschichte und Altertum
- Fremde Länder und Kulturen. Dabei sollte auf eine eingeschränkte Auswahl geachtet werden (von Ländern, die eine gewisse Relevanz in der Zukunft für die Förderschüler haben könnten).

Je nach individueller Ausgangslage müssen unter Umständen Inhalte in Mathematik und Deutsch reduziert werden. Frei werdende Kontingente könnten einer Mobilitätserziehung zugute kommen. Inhalte von Kernfächern sollten stärker sachorientierte Bezüge aufweisen. Bei der Lehrplanarbeit betont Böninger die interdisziplinäre Zusammenarbeit:

„Bestandteil permanenter Lehrplanarbeit ist auch die Beobachtung nationaler, internationaler und wissenschaftlicher Entwicklungen, die Zusammenarbeit mit den Schulen, den Akademien für Fortbildung und Personalentwicklung, mit den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, mit Fachverbänden, der Wirtschaft und den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Der Vorhabensbereich vernetzt im Zuge dieser Aufgaben die Bildungsplanarbeit mit anderen Einrichtungen im Kultusbereich“ (Böninger 2005, S.1).

Außerdem müssen Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechenden Sachinformationen und Medien ausgestattet werden, damit die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung im Schulalltag etabliert werden kann.

8.3.3 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Die Unterstützung des Ministeriums für den Bereich der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist sehr wichtig und sollte nicht auf Grund Einsparungstendenzen oder Kostengründen eingeschränkt werden.

Materialien wie z.B. zur Radfahrausbildung sollten weiterhin für die Schulen kostenlos beziehbar sein. Vom Ministerium sind Anregungen zur Verkehrserziehung wie die

Handreichung „Mobilität 21“ erhältlich und können günstig erworben werden, da jeweils nur eine Schutzgebühr zu entrichten ist.

Häufig kennen Lehrerinnen und Lehrer diese Handreichungen nicht. Für neue Informationen wäre zudem ein Internetbeitrag- Verkehr und Mobilität - auf einer Seite des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport hilfreich. Die Pflege einer derartigen Homepage bzw. Ergänzung aktueller Inhalte könnte in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ergänzt werden. Auch hierbei gilt, dass diese Internetpräsenz den Lehrerinnen und Lehrern bekannt sein muss. Somit wird eine häufigere Nutzung dieses Mediums wahrscheinlicher. Bei der Lehrerbildung sind ebenso Veränderungen notwendig, die das Thema der nächsten Kapitel sind.

8.3.4 Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen

Die Untersuchung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur in den Sonderpädagogischen Fakultäten, sondern auch in den Pädagogischen Hochschulen bei der Grund- und Hauptschullehrerbildung im Bereich der Verkehrserziehung meistens keine Lehrveranstaltungen besucht haben.

Limbourg (2002) bemängelt, dass an den meisten deutschen Universitäten und pädagogischen Hochschulen eine solide Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Verkehrserziehung fehlt und sie somit keine ausreichende verkehrspädagogische Kompetenz haben.

Sie merkt zudem an, dass die Zeitschrift für Verkehrserziehung in der Lehrerschaft kaum bekannt ist. Es ist generell schwierig, aktuelle Fachliteratur in den Bibliotheken zu finden, weil den verkehrserzieherischen Themen allgemein wenig Beachtung in der Wissenschaft zuteil wird und diese Tendenz ebenso an der Pädagogischen Hochschule zu beobachten ist. Recherchen in einer Bibliothek ergaben, dass das einzige Medium „Die Zeitschrift für Verkehrserziehung“, nur noch bis Anfang der 80er Jahre archiviert ist bzw. neuere Hefte nicht mehr im Abonnement geführt werden. Vielleicht ist es darauf zurückzuführen, dass zu wenige wissenschaftliche Publikationen darin veröffentlicht werden. Auf dieses Problem wurde bereits im Kapitel 2 hingewiesen. Was wäre zu verbessern?

Eine Universität mit einem Lehrstuhl Verkehrspädagogik wie derzeit in Essen sollte mit den Pädagogischen Hochschulen kooperieren, damit aktuelle wissenschaftliche Kenntnisse, die inhaltlich, didaktisch-methodisch aufbereitet und publiziert werden, sogleich an angehende Lehrerinnen und Lehrer vermittelt werden können. Eine Zusammenarbeit der Hochschulen sollte parallel mit anderen außerschulischen Partnern angestrebt werden.

Im Bereich der Sonderpädagogischen Fakultät war dieser verkehrserzieherische Bereich sporadisch durch Professor Nestle bis zum Sommersemester 2004 vertreten. Wie sieht es aktuell aus?

Internetrecherchen in Vorlesungsverzeichnissen von allen fünf pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ergeben, dass keine speziellen Veranstaltungen zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung im Sommersemester 2005 angeboten werden. Die drei angebotenen Veranstaltungen z.B. Spielräume (Körper und Raum), Naturphänomene zur Balance und Bewegung oder Inline-Skating tangieren das Themenfeld nur. Die Quantität der Lehrangebote ist also nach wie vor unzureichend.

Sporadisch angebotene Veranstaltungen wären sicher eine Verbesserung, aber dennoch nicht befriedigend, da eine kontinuierliche Lehrtätigkeit im Sinne einer qualifizierten, wissenschaftlich fundierten und nicht zuletzt kontinuierlichen Ausrichtung gewährleistet sein sollte.

Die Thematik "Mobilitätserziehung" bietet eine Fülle von Studieninhalten, die bereits Reinhardt (1982, S. 109 ff.) für die Verkehrserziehung vorgeschlagen hat. Sie sollen als mögliche Anregung hier angeführt werden:

- Pädagogische Grundfragen und ihre Bedeutung für die Verkehrserziehung (Allgemeine Pädagogik)
- Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sowie der Polizei und anderen mit dem Straßenverkehr befassten Institutionen (Anmerkung hierzu: Dies wäre auch für die Ausbildung am Schulpraktischen Seminar ein wichtiger Inhalt.)
- Grundlegende, für die Verkehrserziehung bedeutsame Fragen der Psychologie des Wahrnehmens, Psychologie des Lernens, Entwicklungspsychologie des kindlichen Erlebens und Verhaltens (Psychologie)
- Curriculare Ansätze der Verkehrserziehung im Primar- und Sekundarbereich (Schulpädagogik)
- Unterrichtsplanung im Lernbereich Verkehrserziehung (fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, praxisnahe Lernangebote, Projekte (Schulpädagogik)
- Analyse von Unterrichtsprozessen und -materialien der Verkehrserziehung (Schulpädagogik)
- Planung und Organisation von Trainingsmöglichkeiten, z.B. praktische Übungen mit dem Fahrrad, Mofa oder Motorroller (Allgemeine Pädagogik oder Schulpädagogik)
- Gesellschaftlich-politische Fragen in Bezug auf den Bereich Verkehr (Soziologie/ Gemeinschaftskunde oder Geographie)
- Naturwissenschaftlich-technische Fragen mit Bezug auf den Bereich (Technik/Werken oder Biologie)
- Die rechtlichen Grundlagen und Bedingungen des Verkehrsregelsystems (Soziologie)
- Schulpraktische Veranstaltungen (Tagespraktikum oder Blockpraktikum oder schulische/außerschulische Veranstaltungen)

Bei der erweiterten Thematik der Mobilitätserziehung wären eventuell noch weitere Inhalte einzuplanen, zumal neuere Erkenntnisse der Forschung eingebunden werden sollten.

Die Bedeutung und Vielfalt der Verkehrspädagogik ist nur die eine „Seite einer Medaille“, denn falls überhaupt eine Veranstaltung zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung angeboten würde, ist anzunehmen, dass diese häufig bei den Studenten nicht den Stellenwert anderer Lehrveranstaltungen besitzt. Es wäre daher empfehlenswert, wenn die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung in der Studien- und Prüfordnung als ein Pflichtfach eingebunden werden könnte, damit zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wenigstens die Chance erhalten, mit der Thematik vertraut zu werden.

Auch Limbourg fordert, dass verkehrspädagogische Inhalte in den Prüfungen berücksichtigt werden sollten. Um dieses Ziel zu erreichen, müssten Schulpädagogen und Didaktiker an den Universitäten für die Problematik des „Lebensbereichs Verkehr“ sensibilisiert werden. Schulministerien haben dabei die Aufgabe, diese Inhalte von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen einzufordern (ebd.).

Die von Limbourg vorgeschlagenen Maßnahmen werden hierbei teilweise verkürzt wiedergegeben:

- *Herausgabe eines mobilitäts-/ verkehrspädagogischen Hochschulführers bzw. Erstellung einer Homepage der Deutschen Verkehrswacht (DVW).*
- *Auslobung von Preisen für Examensarbeiten zum Thema „Verkehrserziehung“.*
- *Aufbau eines Literatur-Servers zum Thema „Verkehrserziehung“.*
- *Aufnahme eines Schulpädagogen oder einer Schulpädagogin und eines Didaktikers oder einer Didaktikerin aus dem Hochschulbereich in den Verkehrspädagogischen*

Beirat der DVW zur Planung der Integration der Verkehrserziehung in die erste Phase der Lehrerausbildung.

- *Aufnahme von ein oder zwei Leiter/innen aus Studienseminaren in den Beirat der DVW zur Planung der Integration der Verkehrserziehung in die zweite Phase der Lehrerausbildung (Limboung 2002, S.6).*

Ob die künftigen Lehrerinnen bzw. Lehrer in der Pädagogischen Hochschule den ersten Kontakt mit verkehrserzieherischen Themen haben oder nicht, wirkt sich bestimmend auf ihre Einstellung zur Thematik bzw. in ihrer Motivation aus.

Der Pädagogischen Hochschule kommt daher eine Schlüsselrolle innerhalb der verkehrserzieherischen Ausbildung zu.

Bereits vor 25 Jahren stellte sich die Situation identisch dar. Bange zieht daraus folgende Konsequenzen:

„Wir meinen, eine Änderung der Situation kann langfristig nur durch Hochschulen erfolgen, wobei sich die notwendige Verankerung der Verkehrserziehung nicht in formalorganisatorischen Maßnahmen erschöpfen darf, sondern wissenschaftlich fundiert den systematischen Ort für die Verkehrserziehung ausweisen muss“ (Bange 1981, S. 37).

Wenn eine verkehrserzieherische Ausbildungsmöglichkeit an den Pädagogischen Hochschulen nicht besteht, so stellt sich die Frage, ob dann die Verkehrs- bzw. Mobilitäts-erziehung wenigstens in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung einen entsprechenden Stellenwert hat bzw. inhaltlich vertreten ist.

8.3.5 Ausbildung am schulpraktischen Seminar (2. Phase der Lehrerausbildung)

Hier sollte eigentlich eine praktische Umsetzung bzw. Ergänzung der Inhalte stattfinden, die im Idealfall in der Hochschule angebahnt worden sind.

Dies ist z. Z. nicht der Fall, wie diese Untersuchung eindeutig belegt. Der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer, die die Antwort „überhaupt nicht“ angekreuzt haben, ist hierbei deutlich am größten.

Ähnlich wie an den Hochschulen ist ein verkehrserzieherisches Studienangebot an den Seminaren praktisch nicht vorhanden. Im Fragebogen finden sich Äußerungen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer autodidaktisch aus- bzw. weitergebildet haben.

Nachforschungen an einem Schulpraktischen Seminar belegen, dass dort aktuell keine Veranstaltung zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung angeboten wird.

In einer Dienstbesprechung (11. Nov. 2003) mit der Verkehrspolizei wurde vom Leiter der Jugendverkehrsschule beklagt, dass neu ausgebildete Lehrerinnen bzw. Lehrer oft nur mangelhafte bzw. keine Kenntnisse im Bereich der Radfahrausbildung hätten.

Die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist vermutlich nicht im Bewusstsein der verantwortlichen Personen angesiedelt, die für die Lehrerausbildung im Seminar zuständig sind.

Das Thema ist nicht verankert, hat zudem eine randständige und gering zu schätzende Rolle im Kanon der Ausbildungsinhalte bzw. Fächer, obwohl bereits in der KMK-Empfehlung von 1972 eine ausdrücklich administrative Empfehlung zur verpflichtenden verkehrserzieherischen Ausbildung erteilt wurde (vgl. Kapitel. 4.8.2).

In dieser Phase der Lehrerausbildung wäre es ebenso notwendig Inhalte zu vermitteln. Ein Bereich wäre die Radfahrausbildung und der Bereich "Methoden und Medien zur Verkehrsziehung". Außerschulische Partner sollten die Möglichkeit erhalten, sich vorzustellen. Die zukünftigen Lehrer bzw. Lehrerinnen sollten wissen, wo sie in Verkehrsfragen Unter-

stützung erhalten können. Der praxisnahe Bereich der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung bietet zudem interessante Inhalte, um eine Lehrprobe abzulegen.

Es ist zu erwarten, dass das Interesse des Lehramtsanwärters in dem Maße wächst, indem er die Möglichkeit erhält seine erworbenen Kenntnisse im theoretischen und praktischen Bereich der Verkehrserziehung zu zeigen und umzusetzen.

So ist dann auch zu erwarten, dass zuvor ausgebildete Lehrer stärker motiviert sind und eher Neigung verspüren, im alltäglichen Unterricht Inhalte der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung aufzugreifen und umzusetzen. Die Motivation, an Lehrerfortbildungen zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung teilzunehmen, dürfte ebenso wachsen.

Im Gegenzug kann man die Prognose aufstellen, dass bei der Lehrerfortbildung kein signifikant besseres Weiterbildungsinteresse der Lehrer zu erwarten ist, wenn sie nicht im Vorfeld mit verkehrserzieherischen Inhalten vertraut gemacht wurden bzw. Erfahrungen auf diesem Gebiet gewonnen haben

8.3.6 Lehrerfortbildung

An dieser Stelle ist zunächst eine Definition angebracht, was unter Lehrerfortbildung zu verstehen ist. Nach Bönsch versteht man unter Lehrerfortbildung „alle Maßnahmen, die der Auffrischung, der Aktualisierung und dem Ausbau von im Prinzip vorhandenen Kompetenzen dienen“, während Weiterbildung auf „Ergänzungs-, Erweiterungs- und Spezialqualifikation...“ ausgerichtet ist (Bönsch 1983, S. 315).

Oder:

„Lehrerfortbildung umfasst – als Teil der Erwachsenenbildung – alle Maßnahmen, die der Erhaltung und Festigung der Qualifikation ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer dienen“ (Krüger 1988, S. 152).

Beide Definitionen beziehen sich darauf, dass bei der Lehrerfortbildung bereits vorhandene Kompetenzen und Qualifikationen erhalten, gefestigt oder ausgebaut wurden. Es wird also ein bereits vorhandenes Basiswissen vorausgesetzt.

Dieses Basiswissen ist aber wegen des Mangels an durchlaufener Ausbildung bzw. fehlender Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Verkehrserziehung (Kapitel 4.4.3, These 5) so nicht präsent.

Sind keine Berührungspunkte mit einem Fachbereich vorhanden, so ist zu vermuten, dass die Vorstellung von Verkehrserziehung bei Lehrerinnen und Lehrern trivial ist (vgl. Kapitel 1).

So ist zu vermuten, dass sich diese Sichtweise auch im Bereich der Lehrerfortbildung niederschlägt. Themen, die nicht im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer angebahnt oder verankert sind, erzielen auch im Fortgang der Berufslaufbahn nicht die notwendige Aufmerksamkeit und Motivation. Diese Vermutung kann bestätigt werden, auf Grund eigener Erfahrungen als Fortbildner und im Gespräch mit anderen Kollegen, die als Berater für Verkehrserziehung tätig sind.

Im nächsten Abschnitt möchte ich hierzu Beobachtungen über den derzeitigen Status quo im Bereich der Lehrerfortbildung darlegen (vgl. außerdem Kapitel 1.2).

Viele Kollegen, die in anderen Bezirken in der Lehrerfortbildung tätig sind, berichten von ähnlichen Schwierigkeiten. Die Resonanz auf Angeboten im Bereich der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung ist ernüchternd, die Teilnehmerzahlen bei Veranstaltungen zur Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung sind gering. Es spielt dabei keine große Rolle, ob außerschulische Partner wie Polizeibeamte oder Professoren als Referenten eingeladen werden bzw. ob eher theoretisch oder praktisch orientierte Themen wie Betriebsbesichtigung in einem großen Verkehrsbetrieb als Themen zur Fortbildung angeboten werden.

Eine größere Resonanz (23 Teilnehmer) zur - gerade auch für die Förderschule wichtigen - Bewegungsförderung konnte nur dadurch erzielt werden, weil die örtliche Verkehrswacht jeder Grund- bzw. Förderschule, die an einer Lehrerfortbildung teilnahm, eine "Move-it-Box " im Wert von ca. 160 Euro als Dankeschön spendierte. Diese Geldmittel sind derzeit leider nicht mehr verfügbar. Außerdem wurde ein großer organisatorischer Aufwand betrieben, d.h. jede Schule wurde separat angeschrieben, um auf diese Veranstaltung aufmerksam zu machen.

Die Ankündigung von Angeboten zur Lehrerfortbildungen im Internet verbessert die Situation nicht, da dieses Medium nur präsent ist, wenn man sich die Mühe macht, den PC einzuschalten. Damit wird ein Fortbildungsangebot nicht wahrgenommen. Unter günstigen Umständen werden zwar von den Schulleitungen die Veranstaltungen ausgedruckt, aber meistens verschwinden diese Informationen nach einer gewissen Zeit in einem Ordner und werden vergessen.

Bei Besprechungen auf Oberschulamtsebene (2005) wurde diskutiert, ob Lehrerfortbildungen freiwillig oder anhand einer Dienstbesprechung durchzuführen sind. Der organisatorische Aufwand ist ungleich höher als bei freiwilligen Angeboten. Sollen hierbei keine Massenveranstaltungen stattfinden, müssten entsprechend regionale Bezirke mit zentral liegenden Schulen gefunden werden, die für eine Veranstaltung zur Verfügung stehen. Hierbei erreicht man als Zielgruppe nur Beauftragte für Verkehrserziehung und es ist zu erwarten, dass die Motivation der betreffenden Lehrer aufgrund der mangelnden Freiwilligkeit meist stark eingeschränkt ist, was die Akzeptanz für die Verkehrserziehung nicht erhöht.

Weitere Erschwernisse sind, dass auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung bereits vielerlei verpflichtende Weiterbildungen, z.B. im Fach Englisch (SCHILF) hauptsächlich im Bereich der Grund- und Förderschulen durchgeführt werden. Durch Einführungsveranstaltungen zu neuen Bildungsplänen (GHS) schwindet wegen der zusätzlichen zeitlichen Belastung ebenso die Bereitschaft, sich im Bereich der Verkehrserziehung fortzubilden. Für die Lehrerfortbildung im Bereich Verkehrserziehung ist meist ein Lehrer verantwortlich. Peter merkt zur Lehrerfortbildung an:

„Die Neigung, sie auf den einzelnen Lehrer abzuwälzen, zeigt, dass man ihren Charakter und ihren Umfang verkennt“ (Peter 1996, S. 2).

Nachfolgend möchte ich diese Aussage differenzierter betrachten:

- Diese Aussage kann bekräftigt werden, insbesondere wenn man bedenkt, dass viele Beauftragte für Verkehrserziehung das Amt eines Schulleiters bekleiden und häufig wenig Zeit haben, weil sie vielerlei andere Aufgabenfelder und Probleme zu bewältigen haben. So kommt es bisweilen vor, dass innerhalb eines Landkreises ein Kollege nicht einmal eine Unterrichtsstunde Ermäßigung für die Aufgabe des Beauftragten für Verkehrserziehung erhielt. Das führt dann dazu, dass häufig keine Veranstaltungen im Bereich der Verkehrserziehung angeboten werden. Auch dieser Tatbestand verdeutlicht den Stellenwert, den der Verkehrserziehung in manchen Schulamtsbehörden beigegeben wird.
- Gar nicht selten wird auch bei der Schulaufsicht im Sinne eines Rituals das verwaiste Ressort Verkehrserziehung dem gerade Jüngsten im Amt zugewiesen (Köster 2003, S.1). Man möchte diesen ungeliebten Bereich gerne abschieben.
- Im Bereich der Verkehrserziehung ist es häufig notwendig, mit außerschulischen Partnern zusammenzuarbeiten. Doch die Kooperationsbereitschaft dieser Partner ist nicht so ausgeprägt, wie es erforderlich wäre. Es erfordert öfters Mühe und Ausdauer gewisse Ansprechpartner oder mögliche Partner zu erreichen bzw. auf deren Resonanz zu hoffen.

- Wenig Resonanz auf angebotene Lehrerfortbildungen wirken nicht motivierend und die entsprechenden Lehrer bzw. Fortbildner resignieren, können aber ihr Amt nicht abgeben, weil selbst durch vermehrte Ausschreibungen schwer ein Ersatz oder ein/e Nachfolger/in zu finden ist.

Der Gedanke liegt nahe, die Lehrer verpflichtend zu Dienstbesprechungen einzuladen. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird damit fallen gelassen; hiermit verbunden sind auch handfeste Nachteile:

- Lehrerinnen und Lehrer sind auf Grund ihrer Verpflichtung nur körperlich anwesend, Inhalte werden deshalb wegen mangelnder Motivation nicht aufgenommen.
- Da ein Beauftragter (m/w) für Verkehrserziehung keine Weisungsbefugnis hat, ist er angesichts noch anderer zugewiesener Aufgabenbereiche bezüglich der Anzahl bzw. Organisation der notwendigen Veranstaltungen in seiner Wirkungsweise eingeschränkt.
- Massenveranstaltungen sind für eine Fortbildung nicht ideal, die Kosten für Unterbringung bzw. Fahrtkosten an entsprechende Örtlichkeiten sprengen den immer knapper werdenden Etat.
- Bei obigen Veranstaltungen könnten wegen der großen Anzahl höchstens Beauftragte für Verkehrserziehung als vorrangige Zielgruppe eingeladen werden.

Eine Fortbildung im Bereich der Verkehrserziehung, die alle Lehrerinnen und Lehrer in einer geforderten Kontinuität weiterbilden soll, ist in der dritten Phase der Lehrerweiterbildung viel schwieriger zu organisieren als in der Ausbildungsphase der Pädagogischen Hochschule oder beim Referendariat des Schulpraktischen Seminars.

Ein möglicher Weg wäre eine schulinterne Fortbildung. Der Vorteil liegt darin, dass alle Lehrer eines Kollegiums erreicht werden. Ähnlich wie ein Lehrmittelvertreter könnte die/der Beauftragte für Verkehrserziehung neue, aktuelle Medien der Verkehrserziehung bzw. Angebote von außerschulischen Partnern vorstellen.

Diese „Fortbildung“ braucht nicht in ein vorgegebenes Zeitschema gepresst werden; sie orientiert sich am Erkenntnisstand und Interesse des jeweiligen Kollegiums. Flexible Dienstleistungen und Service nach dem Motto „just in time“ wie bei den Speditionen ist das Gebot der Stunde.

Peter (1996, S. 71) ist der Meinung, dass sich Lehrerfortbildungsangebote deshalb an ganze (Fach-)Kollegien oder zumindest eine kleine Gruppe von Lehrern an einer Schule richten sollten und nicht an einzelne Lehrer aus zahlreichen Schulen. Er vergleicht beide Formen der Lehrerausbildung und bemerkt dazu:

„Keine andere Form der Lehrerfortbildung kann so problem-, schul- und personennah stattfinden wie die schulinterne Lehrerfortbildung. Im unmittelbaren Entstehungskontext von Schwierigkeiten und Problemen können mit allen Beteiligten und Betroffenen Lösungen erarbeitet, erprobt und konkretisiert werden. Fortbildungs- und Arbeitsfeld sind identisch.“ (Knapp & Priebe 1983, S. 13 nach Peter 1996, S. 20).

wohingegen

„(...) in der zentralen, regionalen und lokalen Lehrerfortbildung die (...) Lehrer bei dem Transfer von Forschungsinhalten in ihr persönliches Arbeitsfeld weitgehend auf sich allein gestellt [sind, F.S.] und dementsprechend ist eine Praxiswirksamkeit von diesbezüglichen Fortbildungsbemühungen oft fragwürdig“ (Peter 1996, S. 19).

Ein weiterer Vorteil wäre, dass Kosten beim Fahrgeld gespart werden könnten. Dieses Ziel wird aber nur erreichbar sein, wenn ein Beauftragter für Verkehrserziehung z.B. für einen

Schulbezirk eines mittleren Kreises eine entsprechende Zahl von Anrechnungsstunden erhält.

Diese Aufgabe kann ein Beauftragter (m/w) für Verkehrserziehung, der oft das Amt eines Schulleiters bekleidet, auf Grund seines vielfältigen Aufgabenbereichs nicht leisten. Für den wichtigen Bereich einer Beraterin/ eines Beraters für Verkehrserziehung müsste in dieser anderen Konzeption mehr Arbeitszeit zur Verfügung stehen. Es ist notwendig, dass der Beauftragte je nach Anzahl der Schulen innerhalb seines zuständigen Landkreises dann in einem größeren Umfang von der Unterrichtsverpflichtung als Lehrer/in freigestellt wird.

8.4 Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Verkehrserziehung

Wie in der Auswertung dieser Untersuchung ersichtlich, ergeben sich – bedingt durch vielerlei Defizite – Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Verkehrserziehung. Die befragten Lehrer/innen an Förderschulen bestätigen dies anhand ihrer Aussagen über Mängel und Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Ausstattung und Qualität der Fahrräder.

Hierbei könnte durch ein Projekt "Fahrradwerkstatt" Abhilfe geschaffen werden. Bei dem Projekt werden die Räder in einen verkehrssicheren Zustand versetzt. In der Anfangsphase bieten eventuell Handwerker bzw. Fachleute Hilfestellungen an, falls es notwendig ist. Die Schule muss sich hierbei verstärkt nach außen öffnen. Fahrräder können eventuell über das Fundamt oder über eine Zeitungsannonce kostenlos erworben werden. Fahrräder, deren Reparatur nicht lohnt, können "ausgeschlachtet" werden. Die Schüler richten ein Ersatzteillager ein, müssen dabei ebenso wie Erwachsene im Berufsalltag in Autowerkstätten logistisch tätig sein.

Die Ausbildungsinhalte der Radfahrprüfung sind für Förderschüler zu schwer, weil sie auf das Grundschulniveau ausgerichtet sind. So gesehen bietet es sich an, dass die Radfahrprüfung erst in der sechsten Jahrgangsstufe stattfindet. Es ist angesichts von allgemeinen Sparmaßnahmen kaum zu erwarten, dass sich die personelle Situation der Verkehrspolizei bessert. Die Tendenz ist, dass derzeit die Kriminalprävention auf Kosten der Radfahrausbildung in der Jugendverkehrsschule verstärkt wird. Ein von den Lehrerinnen und Lehrern benannter Vorschlag wäre die Einforderung von verstärkter Elternmitarbeit.

Auf diese Weise könnte die noch wenig praktizierte Ausbildung im Realverkehr eher verwirklicht werden. Ob diese sich innerhalb der Ausbildungsphase oder erst nach bestandener Radfahrprüfung anschließt, ist von der jeweiligen Organisationsform und Personalsituation der Jugendverkehrsschulen, von der Verkehrsumwelt und nicht zuletzt vom Stand der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler abhängig. Es lassen sich für beide Möglichkeiten Pro und Contra Argumente finden.

Eine Schulung im Realverkehr ist ein Ausbildungsabschnitt, der dringend in der Radfahrausbildung hineingehört, da sonst die Gefahr groß ist, dass isoliert gelernte Handlungsabläufe nicht in den Verkehrsalltag übertragen und angewendet werden können.

Eimer bemängelt die Personalknappheit der Polizei während dieser Ausbildungsphase und schlägt deshalb Folgendes vor:

„Würde man auf die zweistündige praktische Radfahrprüfung, die ohnehin in der Regel alle bestehen und die mit viel Leerlauf und lästigem Warten verbunden ist, verzichten, hätte man diese wertvolle Zeit für die Ausbildung gewonnen“ (Eimer 2005, S. 5).

Um Gefahren zu verringern, wäre es notwendig, dass neben den Begleitpersonen auch die Schülerinnen und Schüler zumindest bei der ersten Ausfahrt mit optisch auffälligen

Warnwesten ausgestattet werden. Dazu gibt es konträre Meinungen. Eimer (ebd.) merkt hierzu an, dass mit dieser Maßnahme nur ein unnatürlicher „Schonraum“ geschaffen werde.

Dringend anzuraten ist auch eine sprachliche Vereinfachung bzw. Neugestaltung des theoretischen Prüfbogens mit geringeren Anforderungen. Die Untersuchung ergibt in eindeutiger Weise, dass dieser Prüfbogen für Förderschüler ungeeignet ist, da viele Antworten ergänzt bzw. selbst formuliert werden müssen. Auf dem Prüfbogen wird zu wenig Platz für die Antworten eingeräumt. Nicht nur Förderschüler haben hierbei Schwierigkeiten.

Auch in diesem Bereich wären somit Forschungsarbeiten im pädagogischen bzw. verkehrspsychologischen Bereich erforderlich, um einen neuen Prüfbogen zu entwickeln.

Die Lehrerinnen bzw. Lehrer, die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung in den Förderschulen unterrichten, legen ebenso wie Lehrer der Grund- und Hauptschulen den Schwerpunkt auf die Sicherheitserziehung. Aber auch in diesem Bereich werden aktuelle Medien wie das Internet noch zu wenig genutzt.

Shareware wie "pollux-software" bieten Simulationen zur Radfahrausbildung an. Dies ist nicht nur für Förderschüler eine große Hilfe.

Projekte; Freiarbeit und Aktionstage mit außerschulischen Verbänden werden von Lehrer- bzw. Lehrern deutlich weniger im Unterricht verwirklicht als z.B. ein Wahrnehmungs- und Motoriktraining.

Dieser Tatbestand untermauert nochmals die Forderung nach einer verbesserten Lehrerausbildung und -fortbildung, gemäß der Aussage eines Beraters für Verkehrserziehung: „Was man nicht kennt, macht man auch nicht!“

Dieser Wunsch nach verbesserter Aus- und Fortbildung wird von Lehrerinnen und Lehrern im Fragebogen deutlich bekundet. Diese Situation hat sich, wenn man die Altersgruppen in der Auswertung einbezieht, in den letzten 30 Jahren nicht verändert.

8.5 Zusammenfassende und abschließende Anmerkungen zur Verkehrserziehung an Förderschulen, insbesondere auch an Grund- und Hauptschulen.

Die Notwendigkeit einer Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung wird von Lehrerinnen und Lehrern nicht bestritten. Dieses Thema wird von den meisten Lehrerinnen und Lehrern gerne unterrichtet. Dies wird anhand von Äußerungen im Fragebogen deutlich. Man sollte aber dennoch davon ausgehen, dass die Bedeutung der Thematik im Hinblick auf den Fächerkanon der Schulen eher gering ist, das zeigt auch die Tatsache, dass ca. die Hälfte der angeschriebenen Schulen keine Reaktion auf den Fragebogen zeigte. So ist allenfalls von einer mittelmäßigen Motivationslage der Lehrerinnen und Lehrer auszugehen.

Es wäre nun der falsche Weg, über moralische Belehrungen in Kombination mit einem erhobenen Zeigefinger Verbesserungen anzumahnen. Mobilitätserziehung muss Spaß machen, wenn sie im Unterricht und im Bewusstsein von Lehrern und Schülern andocken und sich festsetzen soll.

Die Thematik mit ihren umfassenden fächerübergreifenden Bereichen bietet hierzu vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten, zudem ist wissenschaftliches Arbeiten im Schulalltag möglich. Mit einem zweistufigen Föhn und Kraftmesser können ohne viel Aufwand Versuche zum Luftwiderstand mit selbst gebastelten Körpern aus festem Karton durchgeführt werden. Zusammenhänge zwischen Luftwiderstand und Energieaufwand (Umwelt/Ökologie) werden somit auf eine interessante und handlungsorientierte Art und Weise deutlich.

Das Fahrrad als ein umweltverträgliches Verkehrsmittel hat auch für Förderschüler eine große Bedeutung. Deswegen sollte die Thematik „rund ums Fahrrad“ auf vielfältige Weise in den Unterricht integriert werden.

Neben Trainings- oder Anschauungsobjekt ist das Fahrrad ein geeignetes Mittel, den Schülern die Fahrphysik und die daraus entstehenden Probleme zu vermitteln.

Die Schüler können

- Bremswege bei unterschiedlichen Geschwindigkeiten vergleichen und erkennen wie sich der Bremsweg jeweils verändert,
- die Wirkung von Vorderrad- und Hinterradbremse vergleichen. Dabei werden die Auswirkungen der dynamischen Radlastverlagerung deutlich. Durch eigene Versuche mit Handballendrücken und –ziehen auf dem Asphalt wird den Schülern der unterschiedliche Anpressdruck am eigenen Leibe spürbar,
- Bremsversuche auf unterschiedlichen Fahrbahnverhältnisse (trocken, nass, Sand auf der Fahrbahn) durchführen und den Bremsweg ermitteln,
- untersuchen, wie Nässe, Öl oder Fett auf der Felge den Bremsweg verändert.
- die Wirkung der Kreiselkräfte auf das Fahrverhalten des Rads erfahren (physikalisch: "gyroskopische Präzession"). Hierbei ist der Ausbau des Vorderrads nützlich bzw. das Rad muss dabei gedreht und mit der Achse festgehalten werden. Wann ist das Fahrrad stabiler? Wird das Gleichgewichtsgefühl eher bei langsamer oder schneller Fahrt gefordert?

Die Fahrphysik wird dabei nicht theoretisch erarbeitet, sondern die Schüler beobachten, messen und dokumentieren. Dabei arbeiten sie stets handlungsorientiert.

Das Thema „Fahrphysik des Fahrrads“ ist ein geeigneter Inhalt für fächerübergreifendes Arbeiten. Die Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung bietet hierzu einen großen Fundus an Themen an.

Solche Themen entstammen aus der Lebenswelt der Schüler und wenn es Lehrern wie Schülern Freude bereitet, so ist eher eine Akzeptanz und Umsetzung im Unterricht zu erwarten.

Es würde den Verantwortlichen an den Pädagogischen Hochschulen ebenso sicher mehr Spaß machen und sie motivieren, wenn sie die Aufgabe hätten, interessante und aktuelle Forschungserkenntnisse in eine pädagogische Konzeption umzusetzen, die an Schulen verkehrspädagogisch verwirklicht werden könnte. Der Forschungsbedarf ist auch gerade im pädagogischen Bereich enorm. In dieser Arbeit wurden mehrere Bereiche angesprochen.

Revolutionäre Entwicklungen in der Verkehrspädagogik bleiben unbemerkt, wenn im Bereich der Aus- und Weiterbildung keine Kursänderung erfolgt.

Eine Bewegung am Steuerrad der Verkehrspädagogik müsste an mehreren Stellen erfolgen, damit hier Veränderungen möglich sind. Noch mehr Appelle und Papiergeraschel von Kommissionen, einseitig orientierten Experten, Curriculumgruppen und Ideen von Arbeitskreisen verhallen im Nichts und interessieren kaum jemanden (vgl. hierzu Hohennadel 2004, S. 3), besonders, wenn der Forderungskatalog zu umfassend oder dazu noch in einer entsprechenden realitätsfernen Theoriediskussion erörtert wird.

Im Hinblick auf die Hypothesen und mögliche Reformen möchte ich abschließend wichtige Brennpunkte dieser Thematik und dazu Vorschläge formulieren:

- Die Mobilitätserziehung benötigt ein ihr zustehendes Image als wichtiger und interessanter Lernbereich, der nicht nur „Bordsteindrill“ und Radfahrausbildung zum Inhalt hat.

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Fakultäten ist notwendig und zwar in vielerlei Richtungen z.B. mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Schulpraktische Seminaren, Beratern für Verkehrserziehung, außerschulischen Partnern wie Polizei und anderen im Bereich Mobilität tätigen Verbänden. Eventuell sich ergebende synergetische Effekte sollen genutzt und in einer Kooperation vertieft werden. Eine übergeordnete Universität mit Lehrstuhl "Verkehrspädagogik" wie z.B. in Essen könnte eine koordinierende Funktion übernehmen. Aus organisatorischen Gründen und um Effizienz zu erzielen, sollte der Personenkreis überschaubar bleiben.
- Die Kultusministerien sollten die Mobilitätserziehung in den Richtlinien und Prüfungsordnungen der Lehrerausbildung (Erste und Zweite Phase) insgesamt stärker verankern. Die Lehrerbildung hat einen entscheidenden Einfluss auf die künftige Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern.
- Den Verantwortlichen für die Lehrerausbildung sollte im Rahmen eines veränderten schulinternen Fortbildungsauftrags ein größeres Zeitbudget bzw. Anrechnungsstunden zuerkannt werden.
- Der Lehrplan der Förderschule sollte deutlich entrümpelt werden. Das zukunfts-erforderlichen notwendigen Kontinuität eingebunden und vernetzt werden. Ein Schulleiter berichtete, dass in den 80er Jahren eine Stunde Verkehrserziehung monatlich als Pflichtstunde im Tagebuch zu vermerken war.
- Hilfreich ist es, wenn Schulmedien und Verlage die Thematik im Schulbuch verankern und präsentieren.
- Veränderungen benötigen Zeit; Lehrer sollten hierbei Freiräume erhalten und von den Schulleitungen und Schulbehörden in ihren innovativen Prozessen der Kooperation und der Experimente aktiv begleitet und unterstützt werden. Ein Schulprofil könnte sich ebenso in Richtung Mobilitätsförderung bzw. -kompetenz entwickeln.
- Eine Öffnung der Schule zu kooperativen außerschulischen Partnern ist notwendig, da diese in ihren spezifischen Bereichen über große Sachkompetenz verfügen und Material zur Verfügung stellen können. Sie können außerdem Schulen bei der Realisierung von Projekttagen wirkungsvoll unterstützen.
- Verbesserungen in der Radfahrausbildung z.B. im Realverkehr sollten durch stärkere Einbindung und Mitverantwortung der Eltern möglich sein. Verbesserungsvorschläge an den jeweiligen Schulen sollten am runden Tisch zwischen Eltern, Lehrern und Polizei diskutiert werden.
Unter Umständen kann eine pädagogische Unterweisung bzw. Fortbildungsmaßnahme der an der Radfahrausbildung beteiligten Beamten angeregt werden oder durchgeführt werden..
- Der theoretische Fragebogen zur Radfahrprüfung sollte auch angesichts seines Alters und im Hinblick auf die eingeschränkten Lernvoraussetzungen von Förderschülern dringend überarbeitet bzw. modifiziert werden. Dieser modifizierte Fragebogen könnte ebenso für Grundschüler verwendet werden.
- Ein neues Curriculum, eine reformierte Lehrerausbildung bzw. Fortbildung und eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Partnern würden zu vielfältigen Verbesserungen in der Unterrichtspraxis führen. Aktuelle Methoden und Medien sollten ebenso im Bereich der Mobilitätserziehung einfließen.

Die Verwirklichung einer modernen Mobilitätserziehung sollte also auf verschiedenen Ebenen vorangetrieben werden, auf der schulpolitischen Ebene von Gesetzgeber und Verwaltung, auf der wissenschaftlichen Ebene durch Hochschulen und auf der erzieherischen Ebene durch die Schulpraxis. Gegenseitige Anregungen sollten aufgenommen werden. Das Thema "Verkehr und Mobilität" verdient Beachtung. In Vorworten von Handreichungen und Broschüren wird dem verkehrserzieherischen Wirken stets eine wichtige Priorität eingeräumt.

Fazit und Schlusswort:

Eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Mobilitätserziehung in der Förderschule und in anderen Schularten gehört in unsere pädagogische Verantwortung und sollte deshalb als ein fester Bestandteil in den Schulalltag integriert und dort verwirklicht werden.

9 Quellenverzeichnis:

Abel, J./ Möbel, R./ Treumann, K.-P. (1998): *Einführung in die Empirische Pädagogik*. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Köln, Grundriss der Pädagogik Bd. 2; Urban-Taschenbücher Bd. 662

ADAC (1999): „Achtung Auto“ Zentrale München - Fachbereich Verkehrssicherheitsprogramme

Anderson, S. (1980): *Statistical methods for comparative studies: techniques for bias reduction*. New York u.a. Wiley

Aschenbach, G./ Billmann-Macheha, E./ Zitterhart, W. (1985): *Kulturwissenschaftliche Aspekte qualitativer psychologischer Forschung*, in: Jüttemann, G.: *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 25-45

Bach, W.E./ Trapp, K. (1974): *Einstellungen als Lernziele der neuen Verkehrserziehung*, in: Mutschler/ Sauer *Verkehrserziehung in Theorie und Praxis*, Klinkhardt (1976): Bad Heilbrunn/OBB, S. 33-45

Bärenz, P./ Geiler, M./ Koch, H. u.a. (1976): *Dokumentation der Verkehrserziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Sollvorstellungen, Auswertungen amtlicher und nicht amtlicher Unterlagen, Köln

Bange, I. (1981): *Zum Stellenwert der Verkehrserziehung in der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren*, in: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* 2/1981, Dortmund: Verkehrsblatt Verlag, S. 33-37

Bange I./ Eubel K.-D. (1984): *Verkehrserziehung – ein pädagogischer Sonderfall*, in: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* Heft 2/1984, Dortmund: Verkehrsblatt-Verlag, S. 31-35

Basner, B. u. DeMarees, H. (1993): *Fahrrad- und Straßenverkehrstüchtigkeit von Grundschulern*. GUVV-Westfalen-Lippe, Münster

BASSt (2004): *Laufende Forschungsprojekte und Sicherheitsprogramme, Wirtschaftsuntersuchungen, Sicherheitskommunikation, Verkehrserziehung*: verfügbar unter http://www.bast.de/htdocs/forschungsprojekte/l_forsch/l-u1.htm; Zugriff am 15.04.05

BASSt (2004): *Verkehrserziehung in der Sekundarstufe* (Mensch und Sicherheit - Heft M 157), Bergisch-Gladbach

Bauer, K-O./ Kopka A./ Brindt S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit*. Weinheim und München: Juventa

Bergold, J. & Breuer, F. (1992): *Zum Verhältnis von Gegenstand und Forschungsmethoden in der Psychologie*. *Journal für Psychologie*, 1/1, 24-35

Bischops, K. (2003): *Fahrzeugbegleiter im Schulbus*, in: *Zeitschrift für Verkehrserziehung*, 53,1. München: Vogel-Verlag, S. 15-22

- Bleyer, G (2001): *Kinder und Jugendliche im Verkehr. Neue Wege in der Mobilitäts-erziehung*, Hamburg: verfügbar unter [http:// www.hamburgerbildungsserver.de/verkehrserz.](http://www.hamburgerbildungsserver.de/verkehrserz.); Skript direkt erhalten vom Amt für Schule und Institut für Lehrerfortbildung am 08.04.2001
- Bleyer; R./ Bleyer; G. (2002): *Wir fahren mit dem HVV*. Verkehrsunternehmen im Hamburger Verkehrsverbund (Hrsg.), Hamburg, 4. Auflage 2000
- Böcher; W. (1975): *Vorsicht, Umsicht, Rücksicht. Ein Abriss partnerschaftlicher Sicherheits- und Gefahrenlehre*. Bonn- Bad Godesberg: Kirschbaum
- Böcher, W. (1982): *Neuere Aspekte der Verkehrserziehung*. Manuskript o.J.
- Böcher, W. (1982): *Umfassende Ansätze zur Sicherheitserziehung in der Kindheit*. IV.GFS-Sommer-Symposium, 7. – 9. Juni 1982, Hannover
- Böcher, W. u.a. (1985): *Aggression im Straßenverkehr* Bd. 2 (Hrsg.): Deutsche Verkehrswacht e.V., Bonn
- Böcher, W. u.a. (1991): *Eigenverantwortung und Regelbefolgung*. Bonn: Deutsche Verkehrswacht e.V. Meckenheim, S. 30 ff.
- Böninger, M. (Leu/ 2005): *Bildungspläne, Aufgaben und Arbeitsgebiete*: verfügbar unter http://www.leu-bw.de/wir/mitarbeiter/abt.3_aufg.html; Zugriff am 03.06.2005
- Boensch , M. (1983): *Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort- und –weiterbildung*, in: Die deutsche Schule 1983/4, S. 314-321
- Borgert, O./ Henke, T. (1996): *Unfallverhütung beim Radfahren durch Analyse und Training des radfahrtspezifischen Gleichgewichtsvermögens*. Universität Bochum, Lehrstuhl für Sportmedizin, Bochum
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Brannen, J. (1995): *Combining qualitative and quantitative approaches: An overview*. Mixed methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot u. a.: Avebury
- Brenner, D. (1995): *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim und München: Juventa
- Brinkhoff, K.P. (1994): *Kinder, wie die Zeit vergeht. Über den Wandel der modernem Kindheit*, in: Olympische Jugend, Nr. 39, S. 12-14
- Bruner, J.S./ Oliver, R.B./ Greenfield, P.M. u. a. (1971): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart
- Caracelli, v. J. & Greene J.C. (1993): *Data analysis strategies for mixed – method evaluation designs*, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 15, S. 195-208

Cierpka, M (2001): *Faustlos-Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1-3*. Hogrefe – Verlag für Psychologie: Göttingen

Colborne, H. (1970): *Two experiments on methods of training children in road safety*. Transport and Road Research Laboratory, Crowthorne

Combe, A./ Helsper, W. (1994): *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim

Comisoft AG Reutlingen (Nestle, W./ Schaible, H./ Siegle, V.): *Verschiedene Computerprogramme zur Verkehrserziehung (Anhalteweg - Reisen, aber wie? – Vorfahrt)*: verfügbar unter http://www.prt.ph-ludwigsburg.de/html/body_fp-comi1.html; Zugriff am 30.10.2004

Daimler-Chrysler Communications: Vertriebsorganisation Deutschland (2002): *Presseinformation*. Mercedes-Benz mobile-kids, 10878 Berlin

Daur, A., H./ Müller, A./ Walter, K. (1973): *Verkehrserziehung in der Schule*. Kommentar zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972, Schriftreihe des Deutschen Verkehrssicherheitsrats, Nr. 3: Bonn

Daur H./ Sauter R. (1979): *Das Ringen um eine neue Verkehrserziehung an unseren Schulen*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung 3/ 1979, Dortmund: Verkehrsblattverlag

Denby, M. (1983): *Einstellung von Lehrern und Schüler zur Verkehrserziehung an unseren Schulen*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 2/ 1983, Dortmund: Verkehrsblatt-Verlag, S. 30-36

Denzin, Norman K. (1970/1989): *The research act: A theoretical introduction to sociological Methods*. Third edition. New York: Mc Graw – Hill. (First edition 1970)

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg) (2005): *Die Sprachheilarbeit* Heft 1/2005, Dortmund: Borgmann KG

Devreux, G. (1984): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp

Ebner, M. (2003): *Jeder zweite Fahrer steht laut Statistik einmal pro Woche im Stau* (Südwestmagazin Verkehr) in der Südwestpresse Ulm, Ausgabe am 15.02.2003, Pressegesellschaft mbH & Co.KG.

Eimer, J. (2005): *Zehn Jahre Radfahrausbildung in der Verkehrswirklichkeit*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 4, München: Vogel Verlag, S. 31-34

Ellinghaus, D. und Steinbrecher, J. (1996): *Kinder in Gefahr. Eine international vergleichende Untersuchung über die Gefährdung von Kindern im Straßenverkehr*. Uniroyal Verkehrsuntersuchung, Nr. 21, Hannover/Köln

Ellinghaus, D. und Steinbrecher, J. (1997): *Überwachung im Straßenverkehr*. Uniroyal Verkehrsuntersuchung, Nr. 22, Hannover/Köln

- Eubel, K.D./ Hohennadel D./ Pfafferot I./ Schlag B. (1980): *Verkehrserziehung in der Schule aus der Sicht von Lehrern*. Projektgruppe „Schulverkehrserziehung“ (Dezember 1980) der BAST Köln
- Felten, M. (2005): *Zwischen Ernüchterung und Effektivierung*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 1/2005 München: Vogel Verlag
- Flick, M (2000): *Triangulation in der qualitativen Forschung*, in: Uwe Flick, Erich v. Kardoff & Ines Steinke (Hrsg): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck: Rowohlt, S. 309-318
- Fronhoff, C. (1999): *Das Interview*: verfügbar unter [http://www.ku-eichstaett.de/docs/PPF7FGPaed/arbeiten/fronh2.htm\(99-11-01\)](http://www.ku-eichstaett.de/docs/PPF7FGPaed/arbeiten/fronh2.htm(99-11-01)); Zugriff am 15.03.2003
- Frostig, M (1971): *The psychoeducational test battery with particular reference to assessment of movement skills*, 25 th annual meeting. New York: Academy of Cerebral Palsy
- Fuchs, W. (1970): *Empirische Sozialforschung als politische Aktion*, Soziale Welt 21/22, 1-7
- Fuss e.V. Berlin Fachverband Fußverkehr Deutschland (2002): *Zu Fuß zur Schule und zum Kindergarten*, info@fuss-ev.de
- Greene, W.H. (1995): *LINDEP Version 7.0. User's Manual*. BY: Economic Software
- Gronemeyer, M. (2001): *Zeit - Gesundheit - Mobilität*. Beitrag zur Fachtagung des PDF im ADAC: Gesundheit - Mobilität - Kinder, 8./9. 5. 2001
- Gruner, E.-M./ Richter S. (2001): *Unfallprävention von Kindern und Jugendlichen*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung, München: Vogel-Verlag, S. 31-34
- Günther, R. (1997): *Die Bedeutung von psychomotorischen Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern für Unfallgefährdung und -prävention*. Bonn: Deutsche Verkehrswacht
- Habermann, P. (1979): *Kinder müssen verunglücken*. Reinbeck bei Hamburg
- Heid, H. (1996): *Über Zweifel an der Möglichkeit Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben*, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg): *Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S. 17-60
- Heilig, B. (2003): *Schülerlotsen und andere Formen der Schulwegsicherung*. Forschungsbericht der PH Schwäbisch- Gmünd: verfügbar unter <http://www.ph-gemuend.de/media/files/schuelerlotsenprojekt.pdf>; Zugriff 2003 bzw. einsehbar in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 4/03 S. 30-34 (Teil I) und Heft 1/2005 S. 30-34 (Teil II), München: Vogel-Verlag
- Hiller, G. (1989): *Ausbruch aus dem Bildungskeller*. Pädagogische Provokationen, Langenau- Ulm: Armin Vaas Verlag
- Hoffmann-Riem, C. (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, S. 339-372

- Hohenadel, D. (1983 a): *Erziehung und Verkehrswirklichkeit*. Essays zur Verkehrspädagogik, Schaffhausen
- Hohenadel, D. (1983 b): *Einige kritische Anmerkungen zur Verkehrspädagogik*, in: Die deutsche Verkehrswacht (Hrsg.): Lehrerbriefe, Ausgabe B 174, Bonn
- Hohenadel, D. (1986): *Erziehung und Erziehungswirklichkeit*. Braunschweig
- Hohenadel, D. (2002): *Meinung eines Verkehrsexperten*, in: Elternbroschüre - Mehr Sicherheit für Ihr Kind im Straßenverkehr (Hrsg.): Daimler-Chrysler Vertriebsorganisation Deutschland, Berlin
- Hohenadel, D. (2004 a): *Editorial*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 1/2004, München: Vogel Verlag
- Hohenadel, D. (2004 b): *Editorial*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 3/2004, München: Vogel Verlag, S. 3
- Hohl, J. (2003): *Das qualitative Interview*: verfügbar unter [http:// www.jrz.-muenchen.de/Reflexe-Sozialpsychologie/pdf/das-qualitativeinterview/pdf](http://www.jrz.-muenchen.de/Reflexe-Sozialpsychologie/pdf/das-qualitativeinterview/pdf); Zugriff am 18.03. 2003
- Hopf, C. (1978): *Die Pseudo-Exploration*. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, Zeitschrift für Soziologie, 7/2, S. 97-115
- Hron, A. (1994): *Interview*, in: Huber, G.L./ Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlagsunion, S. 118-141
- Huber, G.L. (Hrsg.): (1992): *Qualitative Analyse. Qualitative Analyse in der Sozialforschung*. München: Oldenbourg
- Hurrelmann, K. (1991): *Kinder brauchen Spielraum*, in: Spielraum und Freizeitwert 12/ 1991, S. 66-71
- Hurrelmann, K. (2002): *Interview mit dem Jugendforscher* (Uni Bielefeld), in: Heft 6/02 mobil und sicher, Meckenheim bei Bonn: Deutsche Verkehrswacht
- Innenministerium und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2001): *Inline-Skating Schulkonzeption Baden-Württemberg*
- Israel, S. (1995): *Muskelaktivität und Menschwerdung. Technischer Fortschritt und Bewegungsmangel. Reflexionen über die Notwendigkeit regelmäßiger körperlicher (sportlicher) Bewegung*. Sankt Augustin
- IZOP-Institut (1998)- Institut für Objektivierung von Lern und Prüfungsverfahren GmbH Aachen: *Zeitung in der Schule* (jährlich angeboten!). Aachen
- Jackel, B. (1996): *Der Kinderroller als psychomotorisches Übungsgerät*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung 1/1996

- Jüttemann, G. (Hrsg.): (1983): *Psychologie in der Veränderung*. Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis. Weinheim: Beltz
- Kaiser, A. (1974): *Verkehrspädagogik – Wissenschaftsorganisatorische Maßnahmen der Lehrerbildung, insbesondere im Hochschulbereich*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 1/1974 Verkehrs- und Wirtschaftsverlag: Dortmund, S. 30-32
- Klafki, W. (1980): *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch - konstruktiver Didaktik*, in: König, E. /Schier, N. /Vohland, U. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung, Verfahren und Modelle: München
- Kleining, G. (1982): *Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, S. 224-253
- Knapp, R. & Priebe, B. (1983): *Schulinterne Fortbildung. Begründung, Möglichkeiten, Grenzen*. Schulmanagement, 14 (2), S. 10-15
- Köster, R. (1997): *Schulische Verkehrserziehung- ein einlösbarer Auftrag ?*: Verfügbar unter: <http://www.bezrearnsberg.nrw.de/dez43/netzwek%20Verkehr/koester.htm>; Zugriff am 19.09.2005
- Krämer, o.A. (2003): *Männlich zu sein gefährdet die Gesundheit*. Interview von Jens Schröder, in Geo Heft 3/2003, Hamburg: Gruner u. Jahr, S. 73
- Kraft, M./ Weiß J./ Bourauel, R. (2002): *Jugendlicher Leichtsinn fährt mit*. Verkehrswachtmagazin "mobil und sicher" Heft Nr. 6, Meckenheim, S. 9-17
- Krüger, R. (1988): *Das Kollegium ist das Seminar – Schulinterne Lehrerfortbildung aus Schulleitersicht*. Braunschweig (Schulleiterhandbuch Nr. 74)
- Kuhn, Thomas S. (1970/1992): *Logik oder Psychologie der Forschung*. In ders.; Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte (4. Auflage), Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 357-388
- Kultusministerkonferenz (1972): *Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule*. Beschluss der KMK vom 7. Juli 1972, in: KMK (1973): Kulturpolitik der Länder 1971-1972, Bonn, S. 297-301 bzw. in Mutschler, D./ Sauer, W. (1976): *Verkehrserziehung in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, S. 7
- Kultusministerkonferenz (1994): *Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule vom 17.06.1994*. Bonn. Vorliegende Quelle: (Skript-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (8-seitig); einsehbar auch unter: Zeitschrift für Verkehrserziehung 45, 1/1995, S. 4-8.
- Lamnek, S. (1985): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Technik, Deutsche Verlags Union, S. 35 – 120
- Lamnek, S. (1993): *Qualitative Sozialforschung*. BD. 1: Methodologie (1. Auflage), Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz

Legewie, H. (1987): *Interpretation und Validierung biographischer Interviews*, in Gerd Jüttemann & Hans Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 138-150), Berlin: Springer

Lensing-Conrady, R./ Neumann-Opitz, N. (2001): *Vom Roller zum Fahrrad*. 2. Auflage, Meckenheim bei Bonn: Verkehrswachtforum Heft 6/ 2001

Limboung, M., Gerber, D. (1979): *Trainingsprogramm für Eltern zur Verkehrserziehung von Kleinkindern*. Heft 23 der Schriftenreihe der Bundesanstalt für Straßenwesen „Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr“.

Limboung M. (1995): *Kinder im Straßenverkehr*, Münster: GUVV - Westfalen-Lippe

Limboung M (1996/1997): *Gefahrenkognition und Präventionsverständnis von 3-15 jährigen Kindern*, in: „Sicher leben“ (Hrsg): Bericht über die 2. Tagung „Kindersicherheit: Was wirkt?“ Essen /Wien S. 313-326: verfügbar unter http://www.uni-essen.de/traffic_education/texte:ml.Gefahrerkennung.html; Zugriff am 5.11.2004

Limboung M. (1998): *Ziele, Aufgaben und Methoden einer zukunftsorientierten Verkehrs- und Mobilitätserziehung*. Vortrag bei dem ADAC-Symposium „Schulwegsverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft“ in Bonn: verfügbar unter http://www.uni-essen.de/traffic_education/texte.ml/ADAC.html; Zugriff am 5.11.2002

Limboung M./ Flade, A./ Schönharting, J. (2000): *Mobilität im Kindes- und Jugendalter, Opladen*: Leske und Budrich

Limboung, M. (2002): *Die Zukunft der Verkehrs- und Mobilitätserziehung*: verfügbar unter <http://www.ils.nrw.de/publik/pdf/mobile-jugend.pdf>; Zugriff am 18.05.2005

Limboung, M./ Maifeld, S. (2002): *Mercedes-Benz mobilekids – Neue Wege in der Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder*. Kurzbericht über die wissenschaftliche Begleituntersuchung eines neuen Verkehrsprojekts von Mercedes-Benz: verfügbar unter http://www.mobilekids.de/tour/pdfs/dok_studie_kurz_200202.pdf; Zugriff am 20.09.2005

Limboung, M. (2003): *Kinder sicher unterwegs. Verkehrs- und Mobilitätserziehung mit den Schwerpunkten „Sicherheitserziehung und Unfallprävention“*, in: Siller, R. (Hrsg): *Kinder unterwegs - Schule macht mobil*, Donauwörth: Auer

Man, A. (1973): *Die ersten Menschen*. Einführung S. 7, Time-Life International (Nederland) B.V.

Martin, E./ Wawrinowski, U. (1993): *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. 2. Auflage, Weinheim

Mayring P. (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

Mayring, P. (1999): *Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse*, in: Dietmar Bolscho & Gerd Michelsen (Hrsg): *Methoden der Umweltforschung*. Opladen: Leske & Budrich

- Mayring, P. (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse* [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 2 (1): verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>; Zugriff am 14.01.2005
- Memmert, W. (1977): *Didaktik in Grafiken und Tabellen*. Bad Heilbrunn/ Obb: Klinkhardt, S. 65
- Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1979): *Das fokussierte Interview*, in: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg): *Qualitative Sozialforschung* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204
- Miles, M.B. & Huberman, A.M.(1994): *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Second edition, Newbury u.a.: Sage
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1990): *Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte*, Az.: IV/3-6512-1705/139
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1996): *Amtsblatt (Kultus und Unterricht, Heft Nr. 14)*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (2002): *Amtsblatt (Kultus und Unterricht, Heft Nr. 1)*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2002): *Bildungsplanreform 2004 Baden-Württemberg*: verfügbar unter <http://www.leu.bw.schule.de/allg./lehrplan7foe/.htm>; Zugriff am 19.12.2002
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): *Kompetenzbereich Förderschule*: verfügbar unter <http://www.leu.bw.schule.de/allg./lehrplan7foe/.htm>; Zugriff am 14.03.2003
- Mruck K./ Mey. G (2000): *Qualitative Sozialforschung in Deutschland*. Volume 1; No.1-Januar 2000: verfügbar unter www.qualitative-research-net; Zugriff am 2.12.2004
- Mueller, J. (2003): *Unsere Kindheit in den 50er Jahren- Lebensgefühl einer Generation*. Gudensberg-Gleichen: Wartberg Verlag
- Mutschler D./ Sauer W. (1976): *Verkehrserziehung in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- NASA (Nahverkehrsservice Sachsen-Anhalt) GmbH. Deutsche Bahn AG (2002): *Auf Achse mit Bahn und Bus*. Unterrichtsmaterial und Projektvorschläge zum ÖPNV für die Schuljahrgänge 5 und 6, Magdeburg
- Nestle, W. (1975): *Probleme und Aufgaben der Didaktik in der Schule für Lernbehinderte*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (1975), S. 523-537
- Neumann-Opitz, N. (2001): *Rad fahren in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*, in: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* Heft 4/2003, S. 27-30

- Neumann-Opitz, N. (2004): *Verkehrserziehung in der Sekundarstufe. Eine Befragung von Schulleitern, Lehrern und Schülern*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 1/2004, München: Vogel-Verlag, S. 4 ff.
- Nicolai B. (1998): *Erfahrungsbericht zu den Pilotlehrgängen Schülermentoren Verkehrserziehung, die vom 13. - 15.07.1998 bzw. vom 15. - 17.07.1998 in Ludwigsburg stattfanden*. Landesinstitut für Schulsport Baden-Württemberg, Projektleitung Verkehr und Mobilität, Reuteallee 40 71634 Ludwigsburg
- Peter, A. (1996): *Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Piaget, J. (1973): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett
- Popper, K.R. (1982): *Die Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr
- Postmann, N. (1991): *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt/Main: Fischer
- Rauch, H. (2003): *Aufgaben und Ziele der Verkehrserziehung*: verfügbar unter <http://lernen.bildung.hessen.de/erziehung/rplan/index11.htm>; Zugriff am 13.04.2005
- Reinhardt K. E. (1982): *Erweiterungsstudium Verkehrserziehung - eine Initiative zur verkehrspädagogischen Qualifizierung von Lehrern*, in: Zeitschrift für Verkehrserziehung Heft 4/1982, Verkehrsblattverlag Dortmund, S. 107-112
- Remund, P. (1995): *Aufgabe des Rechts im Dienste der Sicherheit*, in: Sicher Leben: Bericht über die 1. internationale Tagung „Kindersicherheit: Was wirkt?“ in Wien, 1994, S.89 - 98
- Remund, P. (1997): *Vom Unfall zum Rechtsfall- Zur rechtlichen Verantwortung von Kindern und Jugendlichen*, in: Sicher Leben und Berufsverband der Kinderärzte: Bericht über die 2. Tagung „Kindersicherheit: was wirkt?“ in Essen, 1996, S. 49-55
- Rudiger, G. u.a (1985): *Qualitative Daten. Neue Wege sozialwissenschaftlicher Methodik*. München u.a.: Oldenbourg
- Rumar, K. (1999): *Vision Zero*, Referat vom 11. November 1999: verfügbar unter <http://www.bfu.ch/vision-zero/grundlagen.htm>; Zugriff am 18.04.2005
- Rummelt, P. (1999): *Bewegung als bipsychosoziales Phänome*, in: Zeitschrift für Humanogenetik, Heft 1
- Saur, W. (1986): *Zum theoretischen Ort der Verkehrserziehung in der Schule*, in: Mutschler/Sauer: Verkehrserziehung in Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schäfer, J. (1995): *Glossar qualitativer Verfahren*. Veröffentlichungsreihe des Berliner Forschungsverbands Public Heath, Nr. 1/95 (zuerst erschienen als Forschungsbericht aus dem Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin, 3/ 1995)
- Scheffen, E. (1997): *Rechtliche Situation von Kindern im Straßenverkehr*, in: VCD und IFL: Kinder im Verkehr. Bericht des Symposiums im Mai 1996 in Hamburg, S. 79-84

Schelky H. (1970): *Verkehr als gesellschaftliches Verhalten*, in: IV. Verkehrswachtkongress Essen, S. 12-19, abgedruckt im Band Mutschler D./ Sauer, W. (1976) Verkehrserziehung in Theorie und Praxis Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92-102

Schönharting, J. (1998): *Mobilität und Unfallrisiko von Kindern und Jugendlichen*. Vortrag bei dem ADAC-Symposium „Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft“.

Seidenstecher, K. (1996): *Verwarnungs- und Bußgeldkatalog*. 9. Auflage (März 1996)

Settertobulte, W. (2002): *(F)it for Fun. Lebensstile und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Kindern*, in: Umwelt-Medizin-Gesellschaft 15 - 3/2002, S.203: verfügbar unter: http://www.oekologischer-aerztebund.de/html/umg_3_02.pdf; Zugriff am 22.05.2005

Siller, R./ Leßmann, U./ Hermann, D. (2000): *Mobilitätserziehung in der Schule- Lehrerbefragung*. Kurzbericht über den Stand der Mobilitätserziehung an Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen und Gymnasium im Einzugsgebiet des Verkehrsverbundes Rhein- Neckar, Heidelberg: Pädagogische Hochschule: verfügbar unter Internet <http://www.mobi-2000.de>.

Siller, R. (2003): *Kinder unterwegs. Schule macht mobil*. Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Schule, Donauwörth: Auer

Sönnichsen, G. (1970): *Fachstruktur und Curriculumorganisation für einen neuen Biologieunterricht*, in: Hartmut von Hentig, u.a. (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik, V&R/ Göttingen (Sonderheft der Neuen Sammlung)

Sozialwissenschaftliche Mobilitätsforschung und Beratung (Somo), Wien (2005): *Momo-Modellversuch Mobilitätsausbildung in Schule und Fahrschule*, in : Energy-die Zeitschrift der Österreichischen Energieagentur: verfügbar unter <http://www.eva.ac.at/publ/energy/momo.htm>; Zugriff am 16.01.2006

Spiegel B. (2003): *Die obere Hälfte des Motorrads*. Vom Gebrauch der Werkzeuge als künstliche Organe, Stuttgart: Motorbuch Verlag

Spitta, P. (1998): *Mobilitätserziehung. Neue Konzepte einer umweltorientierten Verkehrs-Verkehrserziehung*. Vortrag auf der Tagung für Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in Erfurt am 13.3.1998: verfügbar unter <http://www.vcd-bochum.de/Dokumente/Verkehrserziehung.html>; Zugriff am 25.01.2003

Spitta, P. (2000): *Von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung*. Vortrag am Verkehrsforum Düren am 8. April 2000: verfügbar unter <http://www.vcd-bochum.de/Dokumente/Vortragstext/Mobilitaetserziehung.html>; Zugriff am 14.01.2005

Spitta, P/ Schmitz, G.: *Mobilitätserziehung*, in: Move – Dürener Mobilitätsberatung: verfügbar unter <http://www.vcd-bochum.de/Dokumente/Vortragstext/Mobilitaetserziehung.html>; Zugriff am 14.11.2005

Steckler, Allan. u.a. (1992): *Toward Integrating qualitative and quantitative methods: An introduction*: Health Education Qauterly, 19, S. 1-8

Stephan, E. (2002): *Presse-Information 194/2002- Verkehrsünder schon in der Fahrschule erkennbar*: verfügbar unter <http://www.uni-koeln.de/pi/i/2002.194.htm>; Zugriff am 15.01.2003

- Struck, P (1997): *Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schüler von morgen*, München, Wien, 1998
- Struck, P. (1998): *Netzwerk Schule - wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen*, München, Wien
- Tränkle, U. (1993): *Die Beeinflussung des Verhaltens von Verkehrsteilnehmern durch Verbote*, ZVS 39, Heft 3/93, S. 104-110
- Trautner, H.M. (1992): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Band 2 (ergänzte Auflage), Göttingen: Hogrefe
- Ulrich, D.(1994): *Interaktionsbedingungen von Verbalisation*, in: Huber, G.L./Mandl, H. (Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlagsunion, S. 43-61
- Verkehrswacht e.V. (2003): *Das move-it-Buch- fit für den Straßenverkehr*. Meckenheim
- Wabitsch, M. (2005): *Übergewicht im Kindes- und Jugendalter*. Schwäbische Zeitung (11.März 2005/ Nr. 58), Leutkirch: Schwäbischer Verlag GmbH & Co. KG
- Wahl, D. (2004): *Lern- Landkarten – „advance organizer“*: verfügbar unter <http://www.seminar-albstadt.de/bereiche/mnkwzgwagitrel/mnkmatao.htm>; Zugriff am 29.09.2005
- Warwitz, S. (1993): *Verkehrserziehung- vom Kinde aus*. Hochgehren: Schneider-Verlag
- Warwitz, S. (2000): *Verkehrserziehung- vom Kinde aus: Wahrnehmen-Spielen-Denken-Handeln*. Hochgehren: Schneider-Verlag
- Westerhoff, N (2002): *Mich trifft es schon nicht!* , in Psychologie Heute Heft 3/2002, Weinheim: Beltz
- Wilson, T.P. (1982): *Qualitative oder quantitative Methoden in der Sozialforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 487-508
- Witt, H. (o.J.): *Welche Forschung ist normal oder wie normal ist qualitative Sozialforschung?*: verfügbar unter <http://www.uni-hamburg.de/psych.1/witt/Archiv/Ringvorlesung%2096/rvtx4.htmh>; Zugriff am 27.02.2003
- Witzel, A. (1985): *Das problemzentrierte Interview*, in G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verhaltensweisen, Anwendungsfelder* (S.227-225), Weinheim/ Basel: Beltz
- Witzel, A. (Jan. 2000): *Das problemzentrierte Interview*. (26 Absätze), Forum Qualitative Social Research (Online-Journal): verfügbar unter <http://www.qualitative-researchnet/fqs-texte/1-00/1-00-witzeln-de.htm>; Zugriff am 17. 03. 2003
- Zeiger, H. (1983): *Die vielen Räume der Kinder*, in: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (Hrsg.) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 176-195
- Zimmer, R. (1997): *Bewegte Kindheit*. Kongressbericht, Osnabrück 1996, Schorndorf

Zitterbart, W. (1985): *Kulturwissenschaftliche Aspekte qualitativer - psychologischer Forschung*, in: Jüttemann, G.: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 25-45

Zöfel, P. (2003): *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: PEARSON Studium

10. Anhang

10.1 Begleitschreiben

Erwin Ender

Beauftragter für Verkehrserziehung /Staatliches Schulamt Ulm

Anschrift:

Erwin Ender
Rupert-Kniele-Weg 5
89604 Allmendingen
erwinender@web.de

Sehr geehrte Damen und Herren,

Mobilität kennzeichnet unser Leben in zunehmendem Maße. Individuelle Bewegungsfreiheit ist längst selbstverständlich geworden. Mit einem größer werdenden Verkehrsaufkommen sind vermehrte Belastungen für Mensch und Umwelt entstanden. Weitere Auswirkungen sind leider auch Unfälle, besonders bei jungen Verkehrsteilnehmern; durchschnittlich wird bundesweit alle 11 Minuten ein Kind verletzt.

Daher sollte der Verkehrssicherheitsarbeit in der Schule ein besonderes Interesse gelten. Der derzeitige Ist- Zustand in der aktuellen schulischen Verkehrserziehung ist dabei eine große Hilfe.

Wir benötigen Ihre Aussagen und Berichte, um die Verkehrserziehung auch im Bereich der Förderschulen weiterzuentwickeln. Die Befragung dient der Weiterqualifizierung der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung auch hinsichtlich des neuen Bildungsplans. Ihre Angaben dienen nur diesem Zweck und werden absolut vertraulich und anonym behandelt bzw. ausgewertet.

Bitte senden Sie die Fragebögen an obige Adresse bis zum ____ Dezember 2004 zurück.
Vielen Dank !

Mit freundlichem Gruß

E. Ender

10.2 Fragebogen

Fragebogen zur Verkehrserziehung an Förderschulen

Teil 1 für Beauftragte für Verkehrserziehung

Alter	20-30 Jahre	<input type="radio"/>	30-40 Jahre	<input type="radio"/>	40-50 Jahre	<input type="radio"/>	50-60 Jahre	<input type="radio"/>	60-65 Jahre	<input type="radio"/>
Geschlecht	männlich	<input type="radio"/>	weiblich	<input type="radio"/>						

Name der Schule _____

Schulort _____

1. Welche Rolle bzw. welchen Stellenwert hat die Verkehrserziehung an Ihrer Schule?

bedeutend/sehr wichtig	<input type="radio"/>
wichtig	<input type="radio"/>
eher mittelmäßig	<input type="radio"/>
weniger wichtig	<input type="radio"/>
unwichtig	<input type="radio"/>
unbekannt	<input type="radio"/>

2. Wie ist die Motivation der Lehrer zur Verkehrserziehung?

groß ☐ mittelmäßig ☐ eher schlecht ☐ weiß nicht ☐

3. Wie schätzen Sie die Qualifikation der Lehrer/innen für diese Thematik ein?

hervorragend ☐ gut ☐ durchschnittlich ☐ schlecht ☐ weiß nicht ☐

4. Wie viele Stunden pro Schuljahr werden in etwa insgesamt für die Verkehrserziehung aufgewendet?

Unterstufe _____ Unterrichtsstunden

Mittelstufe _____ Unterrichtsstunden

Oberstufe _____ Unterrichtsstunden

5. Kennen Sie den Begriff der Mobilitätserziehung ? Ja ☐ Nein ☐

Den Teil 2 des Fragebogens sollten Lehrer beantworten, die Verkehrserziehung in der Förderschule unterrichten. Auch als Beauftragte für Verkehrserziehung sollten sie den zweiten Teil ausfüllen, sofern Sie ebenfalls Verkehrsunterricht erteilen.

Falls mehrere Lehrer an der Schule Verkehrserziehung unterrichten bzw. die Anzahl der Fragebögen nicht ausreichen sollte, so kopieren Sie bitte den Teil 2 des Fragebogens.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

Fragebogen zur Verkehrserziehung an Förderschulen
--

Teil 2 für Lehrer, die in der Verkehrserziehung tätig sind.

Alter 20-30 Jahre <input type="radio"/>	30-40 Jahre <input type="radio"/>	40-50 Jahre <input type="radio"/>	50-60 Jahre <input type="radio"/>	60-65 Jahre <input type="radio"/>
Geschlecht männlich <input type="radio"/>	weiblich <input type="radio"/>			

Kreuzen Sie bitte an!

1. Die Verkehrserziehung mache ich

sehr gern ☐ gerne ☐ weniger gern ☐ ungern ☐

2. Kreuzen Sie die Themen an, die Sie in der Verkehrserziehung behandeln.

Kenntnisse der Verkehrszeichen bzw. Regeln	<input type="radio"/>
Gefahrenlehre (z.B. Kleidung/ toter Winkel)	<input type="radio"/>
Fahrphysik (z.B. Bremswege von Fahrzeugen)	<input type="radio"/>
Bus und Bahn / Ökologie und Umwelt	<input type="radio"/>
Wahrnehmungs- und Motoriktraining	<input type="radio"/>
Verhaltenstraining als Fußgänger und Radfahrer	<input type="radio"/>
Radfahrübungen	<input type="radio"/>
Radfahrprüfung	<input type="radio"/>

3a. Wie beurteilen Sie den Prüfbogen zur Radfahrausbildung?

sehr gut ☐ gut ☐ befriedigend ☐ ausreichend ☐ mangelhaft ☐ ungenügend ☐

3b. Wo finden die praktischen Übungen und die Prüfung statt?

auf dem Schulhof ☐ auf dem Verkehrsübungsplatz ☐ im Realverkehr ☐

3c. Sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten in der Radfahrausbildung ?

ja ☐ nein ☐

Wenn **ja**, in welchen Bereichen?

4a. Kreuzen Sie bitte an, welche Medien Sie in der Verkehrserziehung einsetzen!

Dias ☐ Folien ☐ Film ☐ Video ☐ Zeitungen / Zeitschriften ☐

Computersoftware ☐ welche ? _____

Internet ☐ welche Seiten ? _____



4b. Welche Methoden setzen Sie in der Verkehrserziehung ein?

Aktionstage (z.B. in Zusammenarbeit mit Busunternehmen/ Polizei/ Verkehrsvereine/ Firmen) ☐

Bewegungs- und Reaktionstraining	im Klassenzimmer	<input type="checkbox"/>
	in der Sporthalle	<input type="checkbox"/>
	im Schulhof	<input type="checkbox"/>
	an Straßen/Kreuzungen	<input type="checkbox"/>

Freiarbeit ☐ **Projekte** ☐ welche? _____

Schülermentoren (**Lotsendienst** ☐ **Fahrradbegleiter** ☐ **Busbegleiter** ☐ **Inline-Skating** ☐)

Schulwegtraining ☐

Fahrradparcours ☐ **Rollerparcours** ☐ **Inlinefahren** ☐

Weitere Methoden: _____

4c. Wie viele Stunden pro Schuljahr werden in etwa für die Verkehrserziehung aufgewendet?

Unterstufe _____ **Mittelstufe** _____ **Oberstufe** _____

5. Wie haben Sie sich für die Verkehrserziehung aus- und fortgebildet?

auf der Pädagogischen Hochschule
umfassend ☐ wenig ☐ überhaupt nicht ☐

im Staatlichen Seminar zur schulpraktischen Ausbildung (2.Phase)
umfassend ☐ wenig ☐ überhaupt nicht ☐

in der Lehrerfortbildung (3.Phase)
umfassend ☐ wenig ☐ überhaupt nicht ☐

Eventuelle Vorschläge zur Verbesserung der Situation in der Verkehrserziehung:

6. Fühlen Sie sich qualifiziert für die Verkehrserziehung?

sehr gut qualifiziert	<input type="checkbox"/>
gut qualifiziert	<input type="checkbox"/>
ausreichend qualifiziert	<input type="checkbox"/>
unzureichend qualifiziert	<input type="checkbox"/>
weiß nicht	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !

Lebenslauf

Erwin Ender
Rupert-Kniele-Weg 5
89604 Allmendingen

Geburtstag: 20. November 1956

Geburtsort: Biberach/ Riß

Familienstand: verheiratet/ drei Kinder

Schulbildung

1963 -1967 4 Jahre Grundschule in Allmendingen

1967-1976 9 Jahre Gymnasium in Ehingen mit Abitur

1976-1977 Grundwehrdienst in Ulm

Berufsausbildung

1977-1981 Studium an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen mit Abschluss
1. Dienstprüfung für das Lehramt an Grund-und Hauptschulen

*von Feb. 82-
Juli 83* Vorbereitungsdienst mit Abschluss der 2. Dienstprüfung

*vom Okt. 91-
Okt. 93* Doppelstudium (Diplompädagogik/ Lehramt) an der Pädagogischen Hochschule
Ludwigsburg- Fachbereich Sonderpädagogik und Universität Tübingen mit Abschluss-
Diplom-Pädagoge und 1. Dienstprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

Berufsausübung

*vom Sept.83 -
Juli 87* Tätigkeit als Religionslehrer an einer Sonderschule für schwer erziehbare Jugendliche
(Kirchliches Jugendheim) in Schelklingen bzw. Teildeputat an der GHS Schelklingen

*vom Nov. 87-
Sept. 91* Lehr- bzw. Instruktorentätigkeit bei der Verkehrswacht Ehingen in der Erwachsenen-
bildung

ab Nov. 93 Vollzeitdeputat als Sonderschullehrer an der Förderschule Blaubeuren

*ab
Schulj. 94/95* an der Hermann-Gmeiner Förderschule in Ehingen, davon zwei Schuljahre an einer
Schule für Geistigbehinderte als Sonderschullehrer tätig

*ab
Schulj. 98/99* Beauftragter für Verkehrserziehung beim Schulamt Ulm bzw. Landratsamt Alb-Donau
Kreis

Promotion

seit Feb. 2003 Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Fakultät Sonderpädagogik in
Reutlingen) in Verbindung mit der Universität Tübingen
Dissertationsfach: Pädagogik der Lernförderung
Thema: Mobilitätserziehung- eine empirische Untersuchung zur Situation in der
Förderschule

15.12.2006 Abschluss der mündlichen Prüfung in den Fächern Lernbehindertenpädagogik und
Allgemeine Pädagogik